TEMA:

DPT OG BØRNEHAVEN

1»15»FEBRUAR

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

KRITISK ANALYSE, FORMIDLING OG DISKUSSION

Dansk pædagogisk Tidsskrift har en lang historie som organ for tænksomme, kritiske og progressive kræfter, der søger at forstå og påvirke det pædagogiske felt og dets institutioner. Tidsskriftet er stedet, hvor herskende uddannelsesdagsordner udfordres med kritiske analyser, hvor uddannelsernes skjulte konsekvenser dokumenteres, hvor ideologiske kampe udkæmpes og hvor skarpe og provokerende analyser åbner for nye perspektiver på pædagogiske problemstillinger og institutioner og hvor nytænkende og kreative perspektiver og idéer formidles til inspiration for det pædagogiske felt.

Tidsskriftets overordnede formål er at bidrage til udviklingen af det pædagogiske felt og samfundet i retning af øget social, kulturel og kønsmæssig lighed og retfærdighed.

I Dansk pædagogisk Tidsskrift er der brug for skarpe kommentarer til aktuelle pædagogiske og uddannelsespolitiske dagsordener. Der er brug for kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser af pædagogiske forhold og deres konsekvenser, og der er brug for formidling af nye og fremadrettede refleksioner og eksperimenter, der kan inspirere og forandre.

Tidsskriftets sigte er gennem temaer, enkeltartikler og kommentarer samt anmeldelser at dække hele det pædagogiske spektrum. Opgaven er at bringe indlæg fra forskellige dele af det pædagogiske felt; fra folk i praksis, fra forskere, fra professionsuddannelserne m. fl. Dansk pædagogisk Tidsskrift skal være relevant for en bred læserskare og motivere til artikler fra en vifte af forskellige forfattere.

KRITISK PERSPEKTIV

Når DpT efterlyser kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser, betyder det, at en artikel for at have en kritisk vinkling må opfylde et eller flere af følgende kriterier:

- den problematiserer og udfordrer dominerende tanker, forståelser, ideologier og politik på det pædagogiske område
- den giver stemme til eller belyser forholdene for marginaliserede, stigmatiserede og ekskluderede individer og grupper indenfor det pædagogiske felt
- den beskriver og fremlægger erfaringer, der åbner for nye perspektiver på og forståelser af den pædagogiske virkelighed
- den viser gennem et teoretisk perspektiv på pædagogiske problemstillinger andre vinkler og aspekter af verden, end dem der kommer fra den praktiske og politiske virkelighed
- den rejser usædvanlige spørgsmål eller beskæftiger sig med marginaliserede emner og problemstillinger i forhold til det pædagogiske felt
- den synliggør sine produktionsbetingelser og dermed dels sin måde at relatere sig til dominansforholdene i det pædagogiske felt på, dels hvilken indflydelse disse dominansforhold har på, hvad der mere eller mindre let kan siges om det pædagogiske felt.

REDAKTIONEN BESTÅR AF:

Marianne Brodersen
Adjunkt og ph.d.-stipendiat ved pædagoguddannelsen Roskilde, Professionshøjskolen UC Sjælland

Tekla Canger
Ph.d. og lektor ved læreruddannelsen Zahle, Professionshøjskolen UCC

Birgitte Elle
Ph.d. og professor ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Tomas Ellegaard (ansvarsh.)
Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder ved Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet

Natasha Guindy
Lektor ved Pædagoguddannelsen Sydhavn, Professionshøjskolen UCC

Christian Sandbjerg Hansen
Ph.d. og adjunkt ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Søren Langager
Lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Axel Neubert
Tidl. uddannelseskonsulent i SiD (nu 3F) og selvstændig konsulent

Maria Christina Secher Schmidt
Lektor og ph.d.-stipendiat ved Institut for Skole og Læring, Professionshøjskolen Metropol

Trine Øland
Ph.d., lektor og afdelingsleder ved Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet

Bodil Øster
Faglig leder på det socialpsykiatriske tilbud Slotsvænget, Lyngby-Taarbæk kommune

Yderligere oplysning bagerst i tidsskriftet og på www.dpt.dk

Artikelforfattere, som ønsker det, kan vælge at få deres artikler bedømt i form af en anonym fagfællevurdering (peer review). Se de nærmere retningslinjer i skrivevejledningen på www.dpt.dk.

Dansk pædagogisk Tidsskrift er optaget på European Reference Index for the Humanities(erih) over videnskabelige tidsskrifter i kategori c: research journals with an important local / regional significance in europe, occasionally cited outside the publishing country though their main target group is the domestic academic community. Listen udgives af european science foundation.

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

1»15»FEBRUAR

TEMA: DPT OG BØRNEHAVEN

DpT har gennem tiderne fungeret som arena for forskellige aktørers tanker om børnehaven; dens formål, ide, værdier, konkrete udformning og samfundsmæssige betydning. Vi har inviteret en række børnehavepædagogiske debattører til at se tilbage i ældre numre af tidsskriftet (Vor Ungdom, Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift og Dansk pædagogisk Tidsskrift) og udvælge en artikel, som de betragter som central, enten personligt eller som et tidsbillede.

Marianne Brodersen & Christian Sandbjerg Hansen:
Redaktionel indledning....2

Hedevig Bagger:
Uddannelse af Smaaskolelærerinder. Indledning af Søs Bayer....6

Anna Wulff:
Montesorri-Frøbel. Indledning af Hans Vejleskov....16

Johannes Novrup:
Den sjette verdenskonference for Ny Opdragelse.
August 1932, Nice, Frankrig. Indledning af Jan Kampmann....26

Sofie Rifbjerg:
Børnehaven i reformpædagogisk belysning. Indledning af Kjeld Rasmussen....36

Kirsten Sigsgaard:
Opdragelsen i børnehaven. Indledning af Allan Baumann....42

Astrid Balslev, Kirsten Borg, Margrethe Hviid & Eva Neergaard:
Børnehavelærerindens arbejde. Indledning af Charlotte Palludan....52

Niels Harboe:
Hvad skal vi lære? Indledning af Helga Schwede....64

ØVRIGE ARTIKLER

Peter Raagaard:
"Ryst din frække røv" - om mobning som en sproghandling set i en social og kulturel kontekst....72

Berit Zachrisen:
Interaktioner i lek mellem barn med etnisk minoritets- og majoritetsbakgrunn....81

Bjarne Wahlgren og Ulla Nistrup:
Realkompetence.
Hvordan kan kortuddannede få deres praktiske kompetencer anerkendt i en erhvervsuddannelse?....89

ANMELDELSER

6 aktuelle boganmeldelser....97

TEMA >>>

DPT OG BØRNEHAVENS HISTORIE

Gennem tiderne har børnehaven, som ide og som institution, haft en både perifer og central placering i *Dansk pædagogisk Tidsskrift*. Perifer fordi der henover årene fra dannelsen af *Vor Ungdom* i 1879 og *Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift* i 1940 til sammenslutningen af disse to tidsskrifter til *Dansk pædagogisk Tidsskrift* i 1953 har været skrevet kvantitativt mere om skolen i alle tre tidsskrifter. I det store billede har børnehaven været lillebror, eller -søster, til den store og vægtigere bror, skolen. Samtidig har tidsskriftet imidlertid haft en central rolle i børnehavens historie, ikke mindst hvad angår ideudviklingen; det er nemlig bl.a. via stifteren og redaktøren (fra 1879-1903) af *Vor Ungdom*, Herman Trier at Fröbel og børnehaven importeres til Danmark som distinkt pædagogisk tanke (Bayer m.fl. 2014).

OM TILBLIVELSEN AF DPT SOM KAMPPLADS FOR OPDRAGELSESDEBAT

Herman Trier (1845-1925) var en af det moderne gennembruds mænd,[1] og han talte for en videnskabeliggørelse af pædagogikken. Trier var den første til at forespørge det filosofiske fakultet ved Københavns Universitet om muligheden for at tage magisterkonferens i pædagogik (hvilket dog blev afvist), og han var en aktiv pædagogisk debattør fra begyndelsen af 1870erne og frem til starten af 1900tallet, hvor hans politiske karriere (bl.a. som formand for Folketinget) tog det meste af hans tid. I et foredrag ved skolemødet i Roskilde i 1879 erklærede han sine tanker om "Et Tidsskrift som Organ for den pædagogiske Forhandling" (Trier 1892), der samme år skulle blive til *Vor Ungdom*. Ifølge Trier skulle et sådant tidsskrift være organ for erfaringsudveksling og debat om alle dele af opdragelsens virksomhed, det skulle søge sin styrke i *alsidigheden* og være præget af "ytringsfrihed i det videst mulige omfang" (Trier 1892: 245). "Netop gennem Forskelligheden faar man Øje for den Grundtone og det Sindelag, der er det fælles Pulsslag i al denne [opdragelsens] Virksomhed" (Ibid.: 245), "den, der i sin Virksomhed kun vil have sine Lige for Øje, kun dem, hvis Forestillinger og Arbejde gaa i Trit med hans egne, hans aandelige Frugtbarhed vil lidt efter lidt begrænses og tilsidst blive til Goldhed" (Ibid.: 246). *Vor Ungdom* skulle altså være "en Kampplads, paa hvilken de forskellige Meninger kunde

bryde sig mod hverandre" og for "alle, Mænd og Kvinder, for hvem Opdragelsen er et magtpaaliggende Spørgsmaal" (Ibid.: 241).

Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift havde en kortere levetid (1940-1952) og var mere snævert knyttet til foreningen *Social-pædagogisk forening for ny opdragelse*; en del af *New Education Fellowship (NEF)*, der fra 1920erne arbejdede på en international reformering af opdragelses- og uddannelsessystemerne. Det blev redigeret af litteraturhistorikeren og læreren Georg Christensen (1877-1966), der fra slutningen af 1920erne var en del af den reformpædagogiske bevægelse, bl.a. som forstander for *Kursus for Småbørnspædagoger*. Noget af den tematiske alsidighed, som også kendetegnede *Vor Ungdom*, kan genfindes i *Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift*, om end skolen begge steder var den dominerende tematik. Dog var tidsskriftet kendetegnet ved en progressiv pædagogisk orientering og præget af artikler om (børne)psykologi, mentalhygiejne, intelligens og test, hvilket ses tydeligt i temanummeret om børnehaven i reformpædagogisk lys fra 1947 (hvorfra Sofie Rifbjergs artikel er udvalgt til nærværende temanummer).[2]

I det første nummer af *Dansk pædagogisk Tidsskrift* fra 1953 berettes om, hvordan tidsskriftet er et resultat af forhandlinger mellem de to foreninger *Det pædagogiske Selskab* og *Danmarks Social-pædagogiske Forening*. Tidsskriftet skulle videreføre fælles træk fra *Vor Ungdom* og *Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift,* mens de to foreninger forblev adskilte. To af de nye redaktører, Frederik Bøgh og Georg Christensen skrev, at *Dansk pædagogisk Tidsskrift* skulle være et "et frit forum for psykologisk-pædagogisk drøftelse", "et organ, der kan nå ud til alle skolekredse, og som henvender sig til dem alle, et organ, der kan orientere dels i bevægelser i udlandet, særlig Norden, dels og først og fremmest i den hjemlige psykologisk-pædagogiske udvikling" (Bøgh & Christensen 1953: 3). Skolen kom altså i første række, men de to redaktører erklærede yderligere, at tidsskriftet skulle være et forum "ikke mindre for førskolealderens [problemer] i hjem og børnehave så vel som for særforsorgens særlige opgaver" (ibid.: 4).

AT SE BØRNEHAVENS HISTORIE FRA ET STED

Dansk pædagogisk Tidsskrift har således på en og samme tid udgjort en perifer og en central platform for debatter om børnehavepædagogiske tanker og forestillinger. Skole-forgrunden er med til at adskille tidsskrifterne fra *Dansk Børnehaveråd* (og senere *Børn og Unge*), *Dansk Fröbeltidende* og *Børnesagens Tidende*, der var mere snævert orienterede mod hhv. børnehaven og opdragelseshjemmene, mens børnehave-baggrunden er med til at adskille dem fra de snævre skoletidsskrifter (fx *Folkeskolen* og *Unge Pædagoger*).

Med dette temanummer af tidsskriftet vil vi derfor gerne synliggøre, hvordan DpT gennem tiderne har fungeret som arena for forskellige aktørers tanker om børnehaven; dens formål, ide, værdier, konkrete udformning og samfundsmæssige betydning.

I den anledning har vi inviteret en række børnehavepædagogiske debattører til at se tilbage i ældre numre af tidsskriftet (*Vor Ungdom, Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift* og *Dansk pædagogisk Tidsskrift*) og udvælge en artikel, som de betragter som central, enten personligt, som et tidsbillede, eller mere generelt som universel i forhold til at forstå børnehaven, dens ide, indhold,

udformning, politiske placering eller lignende. Vi har desuden bedt hver enkelt debattør om en kort kommentar med begrundelse for den valgte artikel, fx refleksioner over, hvorvidt og hvordan artiklens synsvinkler og pointer om børnehaven er interessante og relevante i en aktuel, nutidig kontekst.

På denne måde i gangsættes en historieskrivning, hvor de enkelte debattørers egne 'historier' i form af placeringer og indsatser i børnehavedebatten spiller ind på fokuseringer, refleksioner og analyser af de udvalgte artikler. *Dansk pædagogisk Tidsskrifts* lange tradition for at fungere som både debatforum og formidlingsplatform for pædagogiske ideer og analyser af pædagogik og uddannelse tilføjes med denne lille 'øvelse' en ekstra dimension; dels skabes udsyn til fjernere tiders pædagogiske synspunkter og – vinkler, dels placeres denne fortid i relation til debattørernes nutidige fortolkninger af samme; fortolkninger som også er historiske i den forstand, at de har taget farve af debattørens egne veje i det pædagogiske felt.

DE UDVALGTE ARTIKLER

De syv udvalgte artikler med tilhørende kommentarer strækker sig over en tidsmæssig periode fra 1891til 1988, dvs. en periode på næsten 100 år. Læser man på tværs af debattørernes kommentarer, så påpeger mange *genkendelighed* i de ældre artiklers temaer, synspunkter og analyser. Denne genkendelighed angår fx påpegningen af behov for bedre pædagoguddannelse og arbejdsforhold i institutionerne, et gensyn med pædagogiske diskussioner om legens betydning og barnets selvudvikling, eller tendenser til fastlåste positioner i den pædagogiske tænkning og debat. Men hos flere af debattørerne bemærkes også et *fravær* i nutidig pædagogisk tænkning og praksis i forhold til tidligere, fx af forståelsen af 'kærlighed' til børn som nødvendig forudsætning for pædagogisk arbejde, eller fraværet af (politisk understøttede) dannelsesbestræbelser med kritisk demokratisk sigte.

De udvalgte artikler er skrevet af både kendte og mindre kendte børnehavepædagogiske aktører. Hedevig Bagger, der var med til at danne Fröbelseminariet med sin mand, Sofus Bagger, skrev i 1891 den idehistorisk banebrydende artikel "Om uddannelsen af småbørnslærerinder" og bidrog hermed til forestillingen om, at "det ikke er så nemt endda" at have med småbørn at gøre, hverken som forældre eller som småbørnslærerinde, og at det derfor krævede en særlig uddannelse. Hedevig Baggers artikel er udvalgt af Søs Bayer. På lignende polemisk måde skrev en anden børnehavepioner, Anna Wulff, der med sin søster Bertha bl.a. stiftede og drev Fröbel-Højskolen, om forskelle og ligheder mellem Fröbel og Montessori i *Vor ungdom* i 1914. Hendes artikel er udvalgt af Hans Vejleskov.

Foreningen *New Education Fellowship* afholdt fra 1923 internationale opdragelses- og uddannelseskonferencer (i 1929 i Helsingør), som ivrigt blev refereret og debatteret, også i Danmark. Jan Kampmann har valgt højskolelæreren og -forstanderen Johannes Novrups (1904-1960) referat af "den sjette verdenskonference for ny opdragelse" fra 1932, som på mange måder sammenfatter tankerne i denne reformpædagogiske bevægelse. En central aktør i denne bevægelse var lærerinden og psykologen Sofie Rifbjerg, der bl.a. medvirkede til dannelsen af *Kursus for småbørnspædagoger*, til importen og

fordanskningen af Binet-Simons intelligenstest og Maria Montessoris børnehave- og skoleteorier. Kjeld Rasmussen præsenterer Rifbjergs centrale artikel "Børnehavens sociale og pædagogiske betydning" fra *Pædagogisk-psykologisk Tidsskrifts* 1947-temanummer om børnehaven. En anden væsentlig aktør i reformbevægelsen fra 1920erne og fremefter var læreren, psykologen, børnebogsforfatteren og ikke mindst rektoren for *Fröbelseminariet*, Jens Sigsgaard (1910-1991). Han var gift med Kirsten Sigsgaard (1919-2001), der var uddannet på *Kursus for småbørnspædagoger* i 1942 og praktikforstander på *Fröbelseminariet*. Allan Baumann, der selv blev uddannet på *Fröbelseminariet*, præsenterer Kirsten Sigsgaards artikel "Opdragelse i børnehaven" fra *Dansk pædagogisk Tidsskrift* 1961.

Artiklen "Børnehavelærerindens arbejde" fra 1965, udvalgt og kommenteret af Charlotte Palludan, er skrevet af de fire børnehaveledere Astrid Balslev, Kirsten Borg, Margrethe Hviid og Eva Neergaard. Artiklen bygger på et studie som de udførte under deres deltagelse i årskursus på Danmarks Lærerhøjskole 1961-62.

Temaets syvende og sidste artikel "Hvad skal vi lære?" er skrevet af magister i Pædagogik, daværende seminarielærer og nuværende uddannelsesleder i Pædagoguddannelsen, Niels Harboe, og blev bragt i DpT-temanummeret "Småbørnspædagogik for voksne" i 1988. Helga Schwede, selv mangeårig seminarielærer ved Fröbel-Højskolen, har udvalgt og kommenteret artiklen.

Hermed præsenteres en række milepæle i *Dansk pædagogisk Tidsskrifts* børnehavehistorie. Andre artikler kunne have været valgt, for som udvalget og introduktionerne til artiklerne viser, så er der masser af aktuelt stof at hente i de gamle tidsskrifter. Fortiden lever i nutiden, de døde griber de levende, også selvom de aktuelle politikker forsøger at afkoble fortiden som irrelevant. Således inviteres du, kære læser, til at læse – og læse videre – i arkiverne.

Marianne Brodersen og
Christian Sandbjerg Hansen

REFERENCER

Bayer, Søs, Christian Sandbjerg Hansen, Bjørn Hamre, Anette Eklund Hansen (2014): *Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken, 1870-2014*. U Press.

Trier, Herman (1892 [1879]): Et Tidsskrift som Organ for den pædagogiske Forhandling. I: *Pædagogiske Tids- og Stridsspørgsmaal, bind 1*, s. 236-246. P.G. Phillipsens Forlag, København.

Øland, Trine (2010): A state ethnography of progressivism: Danish school pedagogues and their efforts to emancipate the powers of the child, the people and the culture 1929-1960. *Praktiske Grunde*, nr. 1-2: 57-89.

Øland, Trine (2012): 'Human potential' and progressive pedagogy: a long cultural history of the ambiguity of 'race' and 'intelligence'. *Race, Ethnicity and Education*, 15:4, 561-585.

NOTER

1 Medlem af Studentersamfundet og leder af dets aftensundervisning for arbejdere fra 1882 til 1907.

2 Se særligt Øland (2010 og 2012) for en nærmere beskrivelse og analyse af reformpædagogikken og NEF, der bl.a. trækker på artikler fra *Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift*.

Søs Bayer

OM VRANGE MENINGER

BEMÆRKNINGER TIL HEDEVIG BAGGER "OM UDDANNELSE AF SMAASKOLELÆRERINDER" VOR UNGDOM, 1891, SIDE 304-311

Og, kunne man tilføje, om at ville noget. Det ville de, pionererne fra før sidste århundredeskifte. De ville noget – ikke mindst gøre op med den "vrange Mening" at der ikke kræves hverken uddannelse eller særlig dygtighed til "at undervise smaa Børn". Hedevig Baggers tekst fra Vor Ungdom er fra 1891. En gammel tekst, som jeg straks skal advare mod bliver brugt som et historisk sandhedsvidne. For Hedevig taler både om undervisning, om skole, om lærerinder og om at "man heller [må] være lidt for streng end for eftergivende", hvilket kunne være vand på den mølle, der i øjeblikket maler omkring små børn, deres læring, undervisning og ikke mindst skole. Men Hedevig er ikke en af de 'sorte damer' (og det er ikke påklædningen, der her hentydes til).

Hedevig var visionær, engageret, entreprenant – og villig til kamp for børnene. Og for at de kvinder, der skulle undervise børnene fik en ordentlig (ud) dannelse, der skulle vristes ud af det private regi. En offentlig uddannelse. Og på mange måder blev de tanker Hedevig gjorde sig i 1891 grundlaget for den pædagoguddannelse, der efterhånden blev offentlig, som reguleredes strukturelt og lovgivningsmæssigt og som i dag er den største mellemlange videregående uddannelse, med titel af 'professionsbachelor som pædagog' og med ret til videreuddannelse.

Når man som her læser gamle tekster, fristes man til at tænke, at der ikke er sket meget siden, eller at de dengang tænkte uhyre progressivt. Temaerne er (næsten) de samme dengang som nu. Men den sproglige iklædning er bemærkelsesværdig anderledes. Og dermed også indholdet.

Set i den historiske samtid var det, Hedevig talte om, virkeligt progressivt – og et opgør med samtidens ideologiske børnesyn. Det er ikke småting en 'lærerinde' skal kunne: skrive og tale Modersmålet korrekt, indsigt i kunst, kultur, krop, sundhed – og som det hedder "i Sjælelivets Virksomhed". Og det både hos lærerinden selv og hos barnet. Det vigtigste synes først i teksten at være anskuelsesundervisningen: denne metafor for undervisning, der har præget det danske syn i mange år. At kunne anskue, fortælle om sammenhænge, uden at gøre dem komplicerede og at kunne "kunsten at kunne begrænse sig" er væsentlige. Her skal lærerinden også have indsigt i naturen og i menneskelivet og i "prak-

tiske livsforhold", og det får man angiveligt kun "ad praktisk vej" – gennem øvelse og erfaring". Alle disse elementer er genkendelige i både den nutidige og i tidligere udgaver af pædagoguddannelsen. Og det hele skal til for noget – eller rettere for nogle: børnene. "Børnehavens Formaal" er at fremme "Barnets Selvudvikling i det hele, altsaa ikke blot Barnets Forstand, men ogsaa det Vilje og Følelse". Læg mærke til ordet 'selvudvikling' – og til at det dengang som nu handler om andet og mere end forstanden.

Tag ikke fejl af ord som undervisning, lærerinde, beskæftigelse, skema, dagsorden, undervisningstid og uddannelse. Og læg vel mærke til ordene om kærlighed, en forstandig en af slagsen ganske vist, hvor man ikke må "kærtegne og slet ikke kysse". Det er datidens ordforråd, som prøver at (be) og (fore) gribe den mening, der kan tillægges småbarnets dannelse. Nyd teksten, ikke mindst dens sprogbeherskelse – og få nu ikke 'vrange meninger'. Dette er en af de første byggesten til den bygning om det antiautoritære, den demokratiske dannelse, et andet børnesyn og fraværet af overdreven disciplin, som senere blev det særligt danske. Lad det forblive sådan…

Søs Bayer er født 1957 i forstæderne, hvor også skoletiden blev henslæbt. Uddannet cand.mag. i dansk og pædagogik i 1988 fra Københavns Universitet, og herefter seminarielærer, foredragsholder, projektmager, lektor på Pædagoghøjskolen og rektor på Dannerseminariet. Ph.d.-grad i 2010 og siden adjunkt, uddannelsesleder, studieleder, forskningsprojektleder, lektor og ekstern lektor - både på IUP (DPU) og RUC. Seneste forskningsprojekt om Pædagogprofessionen historie og aktualitet, der publiceres i foråret 2015. Hun har skrevet om børnevenlighed og børn som medmennesker i DpT nr. 3, 1996 og om ulydighed og kritik i pædagogikken i nr. 2, 2011.

Om Uddannelsen af Smaaskolelærerinder.

Det er en meget udbredt Vildfarelse, at der ikke kræves nogen særlig Dygtighed eller Uddannelse til at undervise smaa Børn, og denne vrange Mening har i mange Henseender virket uheldigt paa Børneopdragelsen og paa Udviklingen af vort Skolevæsen. Sagen er den, at den bedste pædagogiske Uddannelse, der kan gives, er netop god nok, aldrig for god til denne Gjerning; thi Gjerningen er en stor Kunst, skjønt den ser saa lille og beskeden ud; og megen Tale om Overbebyrdelse i Skolen skulde være undgaaet, om man havde haft en bedre Forberedelsesundervisning at bygge paa, om Grundlaget havde været lagt med kyndig og sikker Haand, og Barndommens store Evne til gjennem Samtaler at tilegne sig udviklende Stof havde været ret paaagtet; thi før det sjette Aar burde Barnet aldrig have Lov til at se i en Bog.

Der mangler hos os offentlige Anstalter, der kunne forberede til Børnehave- og Smaaskolegjerningen. Naar man, allerede ikke faa Aar igennem, har søgt at bøde paa denne Mangel ved at uddanne Børnehavelærerinder ad privat Vej, er det sket i Bevidstheden om, at der med den forholdsvis korte Uddannelsestid ikke kan naas de samme Resultater som ved de udenlandske Seminarier, hvor f. Ex. et Kursus for Børnehavelærerinder varer indtil $1^1/_2$ Aar. Der kan under vore Forhold, saalænge alt skal udføres ved privat Initiativ alene, kun gives et Grundlag i Forening med Anvisning til Selvarbejde og videre Udvikling; men den unge Pige,

der har faaet et saadant Grundlag og denne Anvisning i et Kursus paa nogle Maaneder, har ikke Ret til at betragte sig som færdig Lærerinde. Der kræves her som ved al Undervisningsgjerning en fortsat Selvudvikling.

Uddannelse til Børnehave- og Smaaskolegjerningen maa hvile paa et solidt Grundlag af almindelig Dannelse, der selvfølgelig kan erhverves ad noget forskjellige Veje. Den tilkommende Lærerinde maa kunne skrive og tale sit Modersmaal korrekt for at kunne have Øre for Børnenes Talefejl og have Evne til at rette dem. Det er umuligt at undervise tilfredsstillende i Læsningens Begyndelsesgrunde, uden at man har Indsigt i Modersmaalets Lydlære og dets grammatiske Bygning. En god og flydende Haandskrift samt saa megen Øvelse i Tegning, at hun kan anskueliggjøre almindelige Gjenstande og Forhold, maa forlanges. Lærerinden maa være saa meget inde i Modersmaalets Literatur, at hun forstaar at vælge, vurdere og forklare Digte, der passe for smaa Børn, og hun maa kunne vejlede Børnene til en naturlig og sprogrigtig Gjengivelse. Lærerinden maa have tilstrækkelig Sangstemme og musikalsk Øre til at lede Børnenes Sang og tilstrækkelig Indsigt i de gymnastiske Øvelser, der passe for smaa Børn, til at kunne forestaa Gymnastikundervisningen. Lærerinden maa kjende det vigtigste af Sundhedslæren, særlig hvad der angaar Børn og Skoler, og have Begreb om Sjælelivets Virksomhed hos sig selv og hos Barnet; men fremfor alt — lad ingen give sig til at undervise smaa Børn uden virkelig Kjærlighed til Børn og uden Taalmodighed til at sætte sig paa Barnets Standpunkt. Her som overalt vil Kjærligheden bære over mange Hindringer, vel ogsaa skjule mange af de Ufuldkommenheder, som altid ville præge den første Undervisning, der meddeles af en ung Lærer eller Lærerinde.

Man vil se, at de allerede nævnte Fag og Færdigheder betinge en temmelig mangesidig Uddannelse af Smaaskolelærerinden, — og dog have vi endnu ikke en Gang haft Lejlighed til at nævne det mest omfattende af alle Fagene, det, der saa at sige skal bære hele Undervisningen saavel i Børnehave som i Smaaskole, og i den moderne Skole ogsaa bestandig mere er kommet til sin Ret, nemlig Anskuelsesundervisningen. Paa Grund

af dette Fags overordentlige Betydning alle Steder, men navnlig i Smaaskolen, turde det maaske ikke være af Vejen her at omtale det i Forbindelse med Uddannelsen til Børnehave- og Smaaskolegjerning og se, hvilke Fordringer det stiller til Lærerindens Flid og Taalmodighed, til grundigt og paalideligt Arbejde med sig selv og med Børnene.

Det er sikkert, at »et Æventyr kan ligge i en Pind«, men ikke enhver kan fortælle det Æventyr, der ligger i Pinden. Omtrent paa samme Maade gaar det med Anskuelsesøvelser. Fra et lille Udgangspunkt kan man naa til vidtstrakte Omraader af Menneske- og Naturlivet, men naar Talen er om Anskuelsesundervisning i Børnehaven, bestaar Kunsten slet ikke i at naa langt — men tvertimod i at begrænse sig i en ganske overordentlig Grad, saaledes, at man vogter sig for at fremkalde Forestillinger hos Barnet, som det ikke kan magte og som, langt fra at berige det, forvirre dets Begreber. Man maa her holde sig til det enkelte, til det usammensatte, man maa særlig henvende sin Opmærksomhed paa at rette Talefejl hos Barnet og paa at orientere det i de Forhold, hvorunder det lever.

For at lede en Anskuelsesøvelse godt maa Lærerinden have Indsigt i Naturlivet og i mange praktiske Livsforhold. Hun maa have Kundskab til at vælge sit Stof saaledes, at hun fuldstændig behersker det. Det bør navnlig søges i de hjemlige Forhold, i Familien og i Dyreverdenen, og Lærerinden maa forstaa i Samtalerne særlig at dvæle ved Barnets egne Erfaringer fra Friluftslivet, hvad det har set, hvad det har hørt, o. s. v. Har Lærerinden valgt sit Stof, maa hun forstaa at lægge en Plan for Øvelsen og gjennemarbejde den med sig selv, at hun kan møde vel forberedt. Idet hun nu under Øvelsen med Kraft fastholder sin Plan, maa hun dog vise Imødekommenhed og Bøjelighed lige over for Børnene ved at medtage det Stof, der af Børnene tilføres Samtalen; Aandsnærværelse maa hun tillige vise ved ikke at lade dette Stof brede sig, saa at det tager Magten fra hende. Til Anskuelsesundervisningen slutter sig naturlig Fortællingen baade i bunden og i ubunden Stil. Lærerinden maa uddanne Kunsten at fortælle godt og livligt, tillige maa hun uddanne Stemmen, at den sympatetisk og bøjelig bliver

et villigt Redskab for Fortællingen. Hun maa øve sig i at lære Vers og Fortællinger udenad og i saa Henseende vise stadig Flid, thi for Børn, for smaa Børn, maa man altid fortælle, aldrig læse op af Bogen. Naar man skal læse, kan man jo ikke se paa Børnene; de blive urolige, de kede sig, og hele Øvelsen kan forfejles. Dersom sligt hænder, maa Lærerinden vide, at det er hendes egen Skyld; hun har ikke valgt Stoffet godt eller ikke udført Arbejdet vel.

Foruden de nævnte Kundskaber og Færdigheder maa Lærerinden, der skal udøve en virkelig opdragende Indvirkning paa Børnene, besidde forskjellige Egenskaber, der kun erhverves ad praktisk Vej, ved Øvelse og Erfaring. I Udlandet findes næsten overalt Undervisningsanstalter, hvor den begyndende Smaaskole- og Børnehavelærerinde kan uddanne sig praktisk i at undervise og omgaas Børn; hos os er der kun højst ufuldkomment og ad privat Vej givet Lejlighed til en saadan Uddannelse. De efterfølgende Bemærkninger skulle give en oplysende og forklarende Vejledning til Børnenes Behandling, men det maa indtrængende anbefales den begyndende Lærerinde at søge praktisk Øvelse under kyndigt Tilsyn, inden hun giver sig i Færd med at undervise Børn paa egen Haand.

Børnehavens Formaal er ved de hensigtsmæssigste Midler at fremme Barnets Selvudvikling i det hele, altsaa ikke blot Barnets Forstand, men ogsaa dets Vilje og Følelse. At Barnet trænger til Retledelse i disse Henseender vil man let se ved f. Ex. at lægge Mærke til de Børn, der fra Hjemmet optages i en Børnehave. Adskillige af disse ere lovløse smaa Væsener med meget store Viljer, der allerede have regeret ret betydeligt i Hjemmene. Men nu kommer den store Forandring. — Børnehaven er et lille Samfund, som har sine bestemte Love. Barnet lærer at følge bestemte Forskrifter og Regler, det lærer, at dets Vilje er en anden stærkere Vilje underkastet, den samme, som leder dets smaa Kammerater. Det fatter Hengivenhed for sine Vejledere og slutter Kammeratskab med sine smaa Meddisciple, hvorved Følelsen paavirkes; efterhaanden lærer det ogsaa at bruge sin Forstand til at skælne mellem Ret og Uret. Uagtet Børnehaven eller Skolen strax som ordnet Institution udøver en beroligende og regulerende Indflydelse paa

Barnet, udfordres dog megen Taalmodighed og Opmærksomhed fra Lærerindens Side for at kunne paavirke Barnets Evner ligelig.

For at kunne øve Indflydelse paa Børn maa Lærerinden selv kunne bevare sin Ro; hun maa ikke tabe Taalmodigheden ved den evige Uro, der er over Smaabørn, og som for dem er noget naturligt. Man bør ikke forlange, at Smaabørn skulle være fuldstændig rolige; kun naar Uroen antager Form af Uartighed eller Ulydighed, maa man skride energisk ind. Man bør have Evne til at løsne og slappe Disciplinens Tøjler, medens man dog rolig holder dem fast, og Beskjæftigelsernes Skema maa være inddelt i halve Timer, saaledes at Bevægelseslege og Gymnastik afvexle med de Arbejder, der foretages siddende.

Naar Barnet faar en Irettesættelse, maa det have en bestemt Følelse af, at Læreren meddeler den med velvilligt Sindelag; derfor skal der ikke bruges mange Ord, ofte er et Tegn eller et Blik tilstrækkeligt. Man skal ikke rose for meget og heller ikke dadle for meget. Baade det ene og det andet vil virke sløvende. Mange Ord behøves ikke, Barnet kan ikke følge dem. Hver Tiltale skal være kort, klar og nøjagtig, uden stærke Udtryk, der strax ville saare Barnets fintmærkende Sind.

Dagsordenen maa være bestemt omtrent den ene Dag som den anden, og en stor Hjælp for Disciplinen er det, at alt foretages i nøjagtig Orden og Rækkefølge, hvorfra der ikke taales nogen Afvigelse. De usynlige Baand, der herved omgive de smaa Elever, spare megen Tid, Tale og Arbejde, og Børnene lære efter Haanden umærkeligt at holde Orden paa sig selv.

Børnehavelærerinden maa ikke glemme, at hun i den bestemte Tid af Dagen, hvor Børnene ere hende betroede, har overtaget Hjemmets og Moderens Pligter og Ansvar. Dette kan ikke noksom indprentes, fordi altfor mange unge Piger føle sig dragne til Beskjæftigelsen at være Smaaskolelærerinde i den Tanke, at den er meget let og meget morsom, nærmest en Tidsfordriv som Dukkelegen i Barndomsaarene. — Let er Børnehave- og Smaaskolegjerningen ikke, den er i det hele en stor Kunst og størst, jo mere fordringsløst og naturligt det hele ser ud.

Den Kjærlighed, Lærerinden viser mod

Børnene, skal være en forstandig Kjærlighed; den skal ikke kærtegne og slet ikke kysse, først og fremmest af sanitære Grunde, men dernæst ogsaa fordi man let derved kan komme til at vise Uretfærdighed; og herfor have Børn et skarpt Øje. Nogle Børn ere af Naturen mere indsmigrende og imødekommende end andre, de ville let trænge sig frem og skyde de andre til Side, og disse ville saa føle sig forurettede. Venlighed og Imødekommenhed maa vises alle Børn i samme Grad; den unge Lærerinde bør vel stige ned til Børnene og være barnlig med dem, men aldrig barnagtig. Hun maa være taalmodig, hun maa være beherskеt, aldrig maa hun vise sig i allermindste Maade lunefuld.

Sandhedskjærlighed maa man altid forudsætte hos smaa Børn, men dog være forberedt paa, at deres livlige Fantasi løber af med dem. Ved saadanne Lejligheder maa man udspørge dem meget nøje, og naar de da ikke kunne klare for sig, blive de opmærksomme paa deres Fejl og blive paa den Maade førte tilbage til Virkeligheden. Har der allerede udviklet sig en slet Vane til at »brodere«, maa der bruges en mere eftertrykkelig Tiltale.

Saalænge Lærerinden har Børnene under sin Opsigt, maa hun holde sine Tanker ved dem. Smaa Børn ere i en saa uafladelig Bevægelse og finde paa saa meget, at man ikke kan have Øjnene fra dem. — I Undervisningstiden kan derfor Samtale imellem Lærerinder ikke finde Sted. Børnene ville øjeblikkelig benytte Lejligheden til at bryde Disciplinen. Lærerinden har jo vist Mangel paa Agtelse for dem, nu vise de til Gjengjæld Mangel paa Agtelse for hende ved at ringeagte hendes Myndighed. — Ingen kan desuden svare til Smaabørn uden bestandig at have dem for Øje, den voxnes Blik udøver derimod en beroligende Indflydelse paa dem.

Naar Børnene bede om noget, bør man tillade det, hvis Bønnen er rimelig; men kan man ikke sige »ja« og har man sagt »nej«, da maa man ikke lade sig rokke, ikke lade sig plage til at sige »ja«. Den, der blot én Gang gjør det, spilder i et eneste Øjeblik mange Maaneders Arbejde og bereder sig utrolige Vanskeligheder for kommende Tider, saa i Bund og Grund demorali-

serende for Barnet kan et Øjebliks Svaghed være. — Hvad det store og hele angaar, maa man heller være lidt for streng end for eftergivende. — Hvad egentlig Kommando angaar, da behøves den ikke, undtagen naar Børnene skulle indtage bestemte Stillinger eller ved Gymnastikken, men selv da maa den ikke være altfor soldatermæssig. Hvad man har at meddele Børnene, bør affattes i en bestemt, men dog venlig og rolig Tone.

Lærerinden maa selvfølgelig aldrig tjatte Børnene, heller ikke maa hun give dem Gaver eller Slikkerier, hvilket blandt andet kan føre til Partiskhed og til alvorlige Misforstaaelser med Hjemmene. Hun bør derimod gjøre sig det til Opgave at lægge nøje Mærke til hvert Barns Individualitet for at kunne behandle det efter sin Ejendommelighed, det er i saa Henseende nyttigt at føre en Hovedbog, i hvilken man optegner de mere karakteristiske Træk og Ytringer for hvert Barn i dets særlige Rubrik. — Ofte vil man paa forskjellig Maade kunne have Nytte af denne Bog.

Jeg haaber og tror, at Ingen, alt dette vel overvejet, vil have Anledning til at sige, at Smaaskolelærerinden kan hjælpe sig med et Lavmaal af Dannelse. Mon hun ikke snarere skal have en fin og mangesidig Særdannelse, en hel anden Uddannelse end Folkeskolens Lærerkræfter, der jo mere eller mindre maa gjøre sig til Faglærere, og mon det ikke snart var paa Tiden, at Staten tog sig alvorligt af denne længe omtalte og drøftede Sag? Af den, der skal forestaa en Børnehave eller Smaaskole, kræves der foruden tilstrækkelige Kundskaber og faglig Dygtighed ogsaa aandelig Modenhed og Menneskekundskab. Unge Piger kunne være mere eller mindre dygtige Medhjælperinder, men de fleste egne sig ikke til at lede en Undervisningsanstalt. Den Taalmodighed, der skal vises saavel overfor Børn som overfor Medhjælperinder, den Evne. der skal til for at sætte andre i Arbejde og at komme netop i det rette Forhold til Forældre eller Slægtninge af Børnene, erhverves ikke i en Fart.

Saaledes som Børnehave med Smaaskole har udviklet sig hos os, vil Forstanderinden desuden i sin Stilling som saadan, naar hun ikke har andre Hjælpekilder, være henvist til et Liv i stor Tarvelighed og til Opofrelsen af mange af de Krav, som den unge Pige uvil-

kaarlig stiller til Livet. — Hvis der ikke skal knibes og slaas af paa Fordringerne til Lokale, Tumleplads for Børnene m. m., maa hun nøjes med en Indtægt, som ingen anden i en lignende Stilling vilde tage til Takke med. Der kræves altsaa ikke saa lidt Selvfornegtelse og Resignation, Egenskaber, som i Almindelighed først erhverves i en modnere Alder.

Hedevig Bagger.

Hans Vejleskov

OM "MONTESORRI-FRÖBEL"

- AF ANNA WULFF I VOR UNGDOM 1914, SIDE 163-168

At netop denne artikel bør medtages i forbindelse med historien om den hjemlige debat om børnehavens idé, er let at begrunde: (1) Det er morsomt at gå netop 100 år tilbage, og i årene omkring 1914 var der virkelig grøde i pædagogikken. (2) Anna Wulff var afgjort en betydelig pioner på børnehaveområdet her i landet. (3) Artiklens emne var centralt og var det fortsat i mindst 60 år fremover.

SITUATIONEN OMKRING 1914

I 1914 brød Den første Verdenskrig ud – en krig der var frygtelig for soldaterne i skyttegravene, og som ofte siges at have ødelagt den tro på frihed og fremskridt, som var vokset frem sidst i 1800-tallet. Helt ødelagt blev den tro dog ikke. Bl.a. var man på det pædagogiske område optaget af, dels at nyttiggøre hvad den nye videnskab, psykologien, lagde frem, dels af at bedre forholdene for børn fra de hastigt voksende grupper af ufaglærte arbejdere i byerne: Man var så småt i gang med den *reformpædagogik*, som for alvor slog igennem i 1920'erne - efter krigen - og frem til den økonomiske krise i 1930'erne.[1]

I 1914 var det 100 år siden, at en skole for *alle* børn blev lovfæstet, og det var 86 år siden, at det første *asyl* blev etableret i København.[2] Endvidere var det 43 år siden, Erna Juel-Hansen (1845-1922) havde oprettet den første Fröbelske *børnehave* herhjemme,[3] og talrige var siden kommet til. Mens asylet var for fattige børn, som tilbragte hele dagen dér, ofte for en del med praktisk arbejde, var børnehaven oprindeligt halvdagsinstitutioner for middelklassens børn.

I 1885 havde Hedevig Bagger (1842-1926) etableret den uddannelse af børnehavepædagoger, der fra 1904 kaldtes *Fröbelseminariet*, og i 1899 oprettedes *Dansk Fröbelforening*, som udgav "Dansk Fröbeltidende", fra 1901 "Vore Børn". Stor betydning havde det også, at Alfred Lehmann (1858-1921), som i 1910 blev vor første professor i psykologi, var optaget af at anvende psykologien, bl.a. på det pædagogiske område.[4]

FORFATTEREN

Anna Wulff (1874-1935) var datter af den fra Holsten indvandrede cigarfabrikant Peter Wulff, og gik som sine søskende i børnehave. Hun tog almindelig forberedelseseksamen på Zahles Skole og uddannede sig videre

på *Fröbelstiftung* i Dresden, hvor hun også fik kendskab til *folkebørnehavebevægelsen*, der kan siges at kombinere asyl og børnehave. Hun grundlagde to børnehaver, en i Hellerup og en på Christianshavn, og den sidste vedblev hun at være leder af, selv om hun i 1897 oprettede en Fröbelsk børnehavelærerindeuddannelse, *Fröbel Højskolen*. Til gengæld deltog hendes læreruddannede søster, Bertha Wulff (1878-1975), i ledelsen af Fröbel Højskolen. Anne Wulff stillede store krav til sine elever, men i høj grad også til sig selv, og var stærkt engageret i socialt arbejde og socialpædagogisk virksomhed.[5]

ARTIKLEN OG NIKOLINE M. HELMS KRITIK

Anna Wulff nævner i sin artikel straks bl.a. Helms (1913) og Pagh (1913) som nogle af de første danske indslag om Montessoris pædagogik:

Marie Helms beretter ret begejstret om sit besøg i en *Casa dei Bambini* i Rom.[6] Som Anna Wulff siger, fremhæver hun hos Montessori især brugen af dagligdags sysler, den disciplinerede ro og den vægt på at udvikle følesansen, som prægede børnehaven.

Charlotte Pagh anmelder to engelske bøger, en af Montessori selv om hendes metode, en af en amerikansk skribent. Pagh nævner bl.a., at i forordet til den første sammenligner en professor Holmes fra Harvard University Montessori (1870-1952) og Fröbel (1782-1852), og fra den anden bog citerer hun: "En Montessorilærerinde vilde hellere sprænge sin Klasse med Dynamit end forstyrre den naturlige Retning, hendes Elevers selvopdragende Instinkter et givet Øjeblik har taget".

Det ses klart i Anna Wulffs artikel, at dels mener hun, at Helms og Pagh ikke kender til Fröbels metode som den *virkelig* er, dels er hun skeptisk over for dele af Montessoris teori og metode. Hun skriver bl.a., at det er med "beundringsværdig Ensidighed", at Montessori fremhæver følesansens betydning, og at det er unaturligt, at småbørn er helt stille i lang tid ad gangen. Hun slutter med at understrege betydningen af, at lærerinderne er veluddannede, hvilket efter hendes mening ej heller altid var tilfældet i Fröbelske børnehaver.

Faktisk er Wulff så negativ over for Montessori, at Nikoline M. Helms (1914) føler sig kaldet til at protestere.[7] Hun opholder sig især ved, at Wulff ikke har øje for, at Montessori lægger vægt på systematisk tilrettelæggelse af virksomheden med henblik på det enkelte barns selvudvikling og på lærerindens nøje iagttagelse af børnene.

Det ses (her som i mange andre situationer[8]), at nogle er interesseret i at fremhæve ligheder mellem to forskellige synspunkter, mens andre er tilbøjelige til at pege på forskelligheder. Ét forhold skal nævnes: Med hensyn til *materialer*, synes Fröbel at sværge til det "naturlige" (fx papir, ler og klodser), mens Montessoris didaktiske materialer forekommer "kunstige" (fx cylindre, stænger og sandpapirsbogstaver). Når det gælder *aktiviteter*, er det omvendt sådan, at Fröbel lader børnene lege, at de holder selskab eller passer høns, mens Montessori lader dem dække bord og passe høns i praksis.

MONTESSORI-FRÖBEL-DISKUSSIONEN CA. 60 ÅR SENERE

I 1970'erne var der både herhjemme og internationalt megen fokus på børnehavepædagogik af tre grunde: Man

ville 1) kalde på "intelligensreserverne", da russerne var forud i rumkapløbet, 2) give mere lige muligheder for videre uddannelse og 3) fremme kvinders indpas på arbejdsmarkedet. Her blev Montessori og Fröbel igen trukket frem som repræsentant for henholdsvis "indlæringspædagogik" og "vækstpædagogik" – en meget benyttet, men *yderst* forenklet opdeling.

Man fristedes til - med Anna Wulff – at efterlyse kendskab til de tos *virkelige* metoder og synspunkter. Så ville man vide, at Montessori, med sin teori om sensitive perioder og sin fremhævelse af det enkelte barns parathed og tempo, ingenlunde var blind for "naturlig vækst", og at Fröbel skabte didaktiske materialer og klart mente, at småbørn skulle undervises og lære noget – at det ikke var nok som en gartner at gøde havens jord og give plads for "plantens" fri udfoldelse.[9] Alt i alt har der været *meget* forskellige opfattelser af såvel Fröbel som Montessori herhjemme.

Hans Vejleskov er født 1935, læreruddannet fra Frederiksberg Seminarium 1956, mag.art. i psykologi fra Københavns Universitet i 1966 med speciale i indlæringens og tænkningens psykologi, ansat ved Danmarks Lærerhøjskole som amanuensis i udviklingspsykologi 1966, afdelingsleder samme sted 1969, professor i udviklingspsykologi 1974, leder af Institut for Småbørnspædagogik og af Center for småbørnsforskning 1988-2000. Har især arbejdet med sproglig udvikling og udviklingen af social kognition, samt med relationen mellem udviklingspsykologi og småbørnspædagogik. Formidlede særligt Jean Piagets teorier om kognitiv udvikling, bl.a. i et meget udbredt sænummer af Dansk pædagogisk Tidsskrift (nr. 2-3 1969, genoptrykt i 1972 og 1976).

REFERENCER

Dansk Biografisk Leksikon. 3. udgave, 1979-84.
Fischer, Ulla & O. Schultze Henriksen, red. (2001): *Ni pionerer i dansk pædagogisk historie*. Dansk Pædagogisk Historisk Samling.
Friedrich Fröbel (1980): *Småbørnspædagogik*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck. (Udvalgte artikler med indledning af V. Tønsberg).
Helms, Marie (1913): Montessori Børnehaverne i Italien. I: *Vor Ungdom*, s. 349-364. [10]
Helms, Nikoline M. (1914): Nogle Bemærkninger om Montessorimetoden. I: *Vor Ungdom,* s. 323-327.
Moustgaard, I.K. & A. Friemuth Petersen, red. (1986): *Udviklingslinier i dansk psykologi*. Gyldendal.
Pagh, Charlotte (1913): Anmeldelse af (1) Maria Montessori: "The Montessori Method", Heinemann, London 1912 og (2) D. Confield Fischer: "A Montessori Mother", Constable & Co., London 1913. I: *Vor Ungdom*, s. 380-384.
Rifbjerg, Sofie, red. (1950): *Bogen om Montessori*. Rosenkilde og Bagger.
Sigsgaard, Jens (1978): *Folkebørnehaver og socialpædagogik. Træk af asylets og børnehavens historie*. Forlaget Børn og Unge.
Vejleskov, H., red. (1997): *Den danske børnehave. Studier om myter, meninger og muligheder*. Skrifter fra Center for Småbørnsforskning nr. 8. Kroghs Forlag. (Specielt s. 1056-150).
Vejleskov, H., red. (2004): *Nyt syn på børn og børnehavepædagogik*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
Vejleskov, H. (2011): Fra Wolffianisme til Københavnerfænomenologi. Danske universitetspsykologer i ca. 250 år. Eget forlag.
Wulff, Anna (1914): Montessori – Fröbel. I: *Vor Ungdom*, s. 163-168.

NOTER

1 Da man så kom sig oven på Den anden Verdenskrig, fortsatte udviklingen i 1960'erne og fremefter.
2 Det blev i 1828 etableret i St. Kongensgade i København af *Det kvindelige Velgørenhedsselskab* – inspireret af asyler for fattige børn i Østfrankrig (fra 1782) og af de *Infant Schools* fabriksejeren Robert Owen i begyndelsen af 1800-tallet etablerede for sine arbejderes børn. Siden kom mange asyler til i København og i andre byer, jf. Sigsgaard 1978.
3 Pudsigt nok kom den året efter til også at ligge i St. Kongensgade – ved Marmorkirken.
4 Han udgav "Den individuelle sjælelige udvikling" i 1913 (2. udg. i 1920), var i 1914 med til at starte *Selskabet for eksperimentel Pædagogik,* og hans første faste medarbejder, R.H. Pedersen (1870-1938), var stærkt engageret i at få etableret skolepsykologi herhjemme. Se fx Moustgaard & Petersen 1986 og Vejleskov 2011.
5 Nærmere om Anna og Bertha Wulff og forskellen mellem deres og Hedevig Baggers syn på børnehave mv: Helga Schwedes bidrag i Vejleskov 1997 og i Fischer & Henriksen 2001. Hedevig Bagger grundlagde 1885den første danske børnehavelæreruddannelse, som fra 1904 hed *Fröbelseminariet.*
6 Det var først i 1907, at Montessori forlod arbejdet med udviklingshæmmede børn til fordel for normale børn i et stort socialt boligbyggeri.
7 Nikoline M. Helms (1875-1939) var læreruddannet, studerede dansk og historie og blev skoleinspektør og viceskoledirektør i København. Især kendt for "Danmarks Historie fortalt for Børn" 1916, hvor danske børn i mere end 50 år har læst om Rolf Krake, Christian IV, Olav Rye m.fl.
8 Som fx i diskussioner om Piaget *contra* Vygotskij 1970-90.
9 Fröbel kaldte sine materialer for "legegaver" (se fx Fröbel 1980 s. 99) og gav mere plads til leg og skabende virksomhed; Montessori var mere fokuseret på engageret aktivitet – som Jean Piaget.
10 *Vor Ungdom*, der kan siges at være en forløber for *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, udkom i perioden 1879-1948. Frem til 1903 var det i høj grad den engagerede politiker og pædagog, Herman Trier (1845-1925), der holdt liv i det i øvrigt fremragende og alsidige skrift.

Montessori. - Frøbel.

ALLEREDE i et Par Aar har man gennem udenlandske Blade kunnet følge og danne sig et Skøn over den interessante Bevægelse, som fra Italien nu ogsaa er naaet til vore hjemlige Strande, og det vil vel næppe vare ret længe, før ogsaa vi — ligesom Amerikanere, Englændere og Tyskere — i hvert andet Blad og paa hvert pædagogisk Møde ser og hører Maria Montessoris verdenserobrende Metode drøftet. Antagelig vil det gaa her som andensteds, at der vil vækkes en Storm af Begejstring; for det skal indrømmes, at af de sidste Aars mange Bladartikler, har jeg kun fundet et Par enkelte, som ikke udtrykte den mest uforbeholdne Beundring, og som ikke i denne Bevægelse saa Fremtidens Opdragelsesprincip.

Som bekendt er det hidtil væsentlig Børn i 3—7 Aars Alderen, der er blevet undervist efter Dr. Montessoris Metode, og det ligger derfor ret nær at drage en Sammenligning mellem denne og den Frøbelske Børnehave, der just beskæftiger Børn i denne Alder. I det følgende skal jeg søge at redegøre for begge Systemers Ejendommeligheder, skønt jeg er mig Vanskeligheden bevidst over for en Kreds af Læsere, der muligvis har saare lidt Kendskab til den virkelige Frøbelske Metode; Montessori-Systemet forudsætter jeg nogenlunde bekendt, men henviser til Marie Helms' Artikler i „Kvindernes Blad" og „Vor Ungdom" (Okt. 1913), til Charlotte Paghs samme Steds, samt til Justitsraad Thomassens Piece om dette Emne.

Den ejendommelige Læse- og Skriveundervisning, der drives i Montessori-Skolerne, skal jeg ikke komme ind paa, da jeg ikke er Fagmand paa dette Omraade; jeg formoder, at jeg ved et Besøg vilde blive lige saa overvældet som alle andre, hvis jeg saa Børn i

ovennævnte Alder paa den store Vægtavle skrive „med store, smukke Bogstaver“: Tak for Besøget! „Denne lille Oplevelse fortælles der nemlig om ikke blot i „Vor Ungdom“, men ogsaa i amerikanske og tyske Blade; (et fremmeligt 5 Aars Barn skrev: Hvor taknemmelige er vi den rare Frøken, fordi hun har bragt de 2 gode, smukke Damer med!) I Forbigaaende skal jeg kun gøre opmærksom paa det ejendommelige i, at det er en Læge, der er Grundlægger af dette System.

Det, der næst Læse- og Skrivemetoden falder stærkest i Øjnene i Montessori-Skolerne, er vel nok Indøvelsen i dagligdags Sysler (som at knappe, binde, snøre), — den forbavsende Ro og Stilhed, der kan findes paa disse Steder, hvor 25—30 Børn er samlede, — og den gennemførte Opøvelse af Børnenes Følesans.

Indøvelsen i de praktiske Færdigheder, der sætter Smaabørn i Stand til at hjælpe sig selv og andre, foregaar paa en fortræffelig Maade, og vi vil være glade ved denne Vejledning til at lære Børnene at blive „selvhjulpne“. Om den Ro, der hersker i Montessori-Skolerne vil jeg sige: der er noget, vi kan og bør lære! I en Tid, da ikke faa Børn fødes nervøse, maatte det være fortrinligt for Børnenes (og for Lærerindens) Nerver om man — i al Fald til Tider — kunde opnaa denne ubetingede Stilhed under Leg og Arbejde. Jeg misunder de italienske Lærerinder, der kan modtage Gæster og uforstyrret samtale med dem uden stadig at maatte frygte for, at en eller anden lille Urostifter ser sit Snit til at finde paa gale Streger. Er dette værdifuldt i Børnehaven for velstaaende Folks Børn, saa gælder det sikkert ganske særlig i Folkebørnehaven, hvis Elever fra Ophold paa Gader og i Gaarde medbringer en saare højrøstet Talestemme, en skrigende Sangstemme og tidt en Brutalitet i Væsen og Opførsel, som kun vanskeligt kan overvindes. Men skønt jeg altsaa kan indse, at vi paa dette Punkt har meget at lære af Montessori, kan jeg dog ikke undlade at gøre opmærksom paa, at der maa tages et vist Forbehold, og at disse „rolige Stunder“ ikke maa være Normen. Man bliver betænkelig, naar alle Gæster har det samme Indtryk af den gennemførte Tavshed og Børnenes dannede Optræden. Er der dog ikke noget ængstende i de stadige Forsikringer om, at Smaabørnene udførte deres Arbejder, som om det var voksne Mænd og Kvinder“, „med en Alvor, som var det voksne Mennesker“, „gravalvorlige“, eller ved en Udtalelse som følgende: „Der er en dæmpet Lyd af Genstande, der flyttes og Børn, der bevæger sig paa Taaspidserne.“ I et tysk Blad findes følgende Sætning i en ellers særdeles velvillig Omtale: „— — en næsten for-

færdende Stilhed herskede i det store Rum.“ Vi, der kender den Bevægelighed, Livlighed, ja Rastløshed, som præger det sunde Barn, og vi som véd, i hvilken Grad Barnet elsker at høre og at frembringe Lyd, vi bør være varsomme med at hemme denne naturlige Trang. Uvilkaarligt mindes man den Tid, da det var Dødsstilheden i Skolestuen, der var Idealet for Læreren, en Stilhed, som vi siden Kirstine Frederiksens Dage delvist har faaet afløst af Liv og af Bevægelighed. Ovennævnte tyske Gæst fortæller, at hun ingensteds ved sine gentagne Besøg i Montessori-Skolerne har set Barneøjne tindre, som hos 2 smaa Piger, til hvem hun i Smug af Papir foldede nogle Huse og Møbler, som de kunde lege med; „Leg kender disse Børn næppe,“ fortsætter hun. Men dette Punkt skal jeg senere vende tilbage til.

Montessoris System er bygget op paa den fysiologiske og psykologiske Erkendelselse af Følesansens uhyre Betydning; med en beundringsværdig Ensidighed hævder hun Nødvendigheden af dennes og Høresansens Udvikling, og det er lykkedes hende at udfinde et Antal Apparater (som Lodder, Cylindre, Stænger, Træbrikker, Sandpapirbogstaver o. l.), der alle skal tjene til at skærpe Børnenes Føleevner. For de fleste Mennesker er dette en ganske ny Tanke, som her træder dem i Møde med hele Overbevisningens Styrke; men den, der kender Frøbels Opdragertanker mere end ganske overfladisk, vil vide, at den samme Tanke ligger som bærende Princip under hele hans Børnehaveopdragelse. Og her møder der os en ret slaaende Forskel paa de 2 Pædagogers Indsats: mens Frøbel søger at lære Børnene ad Selverfaringens Vej at blive fortrolig med Former, Farver, Stoffer, Størrelse, Tyngde, Tal, Lyd, Bevægelighed, ved at give dem ganske dagligdags Ting som Papir, Ler, Træklodser, Brikker o. l., saa finder vi hos Montessori et indviklet, kunstigt og forholdsvis kostbart Materiale, som Børnene intet andet Sted træffer paa. Mens Børn fra den Frøbelske Børnehave glædesstraalende fra Hjemmet medbringer smaa Arbejder, som de har lavet af Avis- eller Indpakningspapir i Lighed med dem, de lærte i Børnehaven, og mens de i Hjemmet søger at lære Forældre, Søskende og Barnepiger at folde og klippe, saa vil Montessori-Børnene ikke finde nogen Tilknytning i det Materiale, der findes der hjemme. Dette hænger sammen med, at Frøbel iagttager Barnet, studerer dets Interesser og dets Leg og giver det det selvsamme Materiale, som det — overladt til sig selv — vil anvende; derimod undersøger Montessori, hvad Barnet skal lære, og konstruerer noget grumme indviklet Materiale, „videnskabeligt Legetøj“, gennem hvilket Barnet

skal gøre de ønskede Erfaringer. Det 3-aarige Barn i Frøbels Børnehave faar en Æske med 8 lige store Terninger, og intet Øjeblik er det i Tvivl om, at det vil bygge et „Futtog" og derefter en Uendelighed af Variationer (Hus, Bord, Stol, Seng, Skib o. s. v. — o. s. v.), og denne Æske efterfølges af andre jævnt fremadskridende Byggekasser; Montessori-Barnet faar 10 Terninger i stadig tiltagende Størrelse, og med disse bygger det Taarne og Trapper, — Trapper og Taarne i en Uendelighed, — andet og mere kan der nemlig ikke opstaa.

Man spørger uvilkaarligt: hvad tager de Børn sig til, naar de har opnaaet Færdighed i disse forskellige Sysler? Materialet slaar dog vist næppe til til daglig Anvendelse i de 3—4 Aar, de tilbringer i Skolen? Men — ganske vist — saa har de jo Læse- og Skriveøvelserne.

Mens vi i Montessori-Skolerne udelukkende har fuldt færdigt Materiale, der aldrig kan forandres, saa finder vi i de Frøbelske Beskæftigelsesmidler uudtømmelige Muligheder, og ingen har som Frøbel forstaaet at imødekomme den Skabertrang, der findes i ethvert Menneske, frem for alt i hvert lille Barn.*) Naar man har set et lille kvadratisk Papir ved Foldning forandret til mere end 300 forskellige Former, saa forstaar man Værdien af Frøbels Materiale! — Hvem kender ikke Barnets Glæde, naar det ser, at det, som det med Udholdenhed og Energi har lavet, at det virkelig kan benyttes? I Børnehaverne anvendes derfor Børnenes Smaaarbejder til Gaver: et færdigt Flettеblad bliver til et Underlag til Fars Skrivetøj; et Syarbejde kan bruges som Bind til en Naalebog o. s. fr. Ogsaa dette er ganske udelukket ved Montessoris Materiale; og, mens hun ved Hjælp af 56 Garnvindsler og gennem 3 Trin (se „Vor Ungdom" S. 360) lærer Børnene Farverne at kende, møder og lærer Børnene i Børnehaven disse paa en langt naturligere og barnligere Maade under Legen og Arbejdet med det forskellige Materiale: Flettestrimler, Foldeblade, Sygarn, Bolde, Træbrikker og frem for alt ved Malingen af deres Lersager.

Naar en Begivenhed eller en Fortælling har gjort stærkt Indtryk paa Børn, saa sker det tidt, at de ganske uden Opfordring fra den voksnes Side „leger den". Ogsaa denne Ejendommelighed har Frøbel

*) Miss Lawrence, Forstanderinde for Frøbel-Institute, London, skriver:
Montessori synes at sige:
„Iagttag med Fingrene, iagttag med Øjet, iagttag med Øret."
„Inddel, inddel, inddel."
„Gentag, gentag, gentag."
Frøbel siger:
„Iagttag med Fingrene, iagttag med Øjet, iagttag med Øret."
„Undersøg, undersøg, undersøg."
„Skab, skab, skab."

forstaaet og imødekommet paa en beundringsværdig Maade, og hans Børnehavemateriale er et ypperligt, villigt Stof til at fremstille det oplevede. Dertil kommer, at Sange og Sanglege selvfølgelig slutter sig nær til det Emne, der optager Sindene saa stærkt. Alt dette er fuldstændig udelukket i Montessori-Systemet. Overhovedet vil Maria Montessori slet ikke paavirke Barnets Fantasi; der fortælles kun en enkelt Gang en Historie, — ufatteligt for den, der véd, at intet kan glæde Barnet som Historier, og at man i Fortællingen har et af de bedste Opdragelsesmidler.

Ved Siden af mange fortræffelige Iagttagelser og Bemærkninger findes der Teorier, der, selv om de ved første Øjekast tager sig bestikkende ud, dog ved nøjere Eftersyn viser sig at være misvisende. Naar hun saaledes hævder, at „intet menneskeligt Væsen kan opdrages af andre end sig selv; det Arbejde at vokse — paa alle Omraader — maa Barnet selv besørge," da kunde der med Rette spørges: Hvad er da overhovedet Opdragelsen til? — hvorfor overlader vi ikke ganske roligt Barnet til sig selv? — hvorfor anstrenger vi os og sætter os ind i den moderne Videnskabs, Pædagogiks og Hygiejnes Principper? Ligeledes er det selvindlysende, at Montessori med en Teori som denne: „man maa ikke rette Barnet, da en Rettelse kan virke deprimerende", langtfra har sagt det sidste Ord.

Blandt de Ord, der i Diskussionen for eller imod Montessori nødig skulde overdøves, er det principielle, at Børnene skal lære baade at hjælpe sig selv og andre, og at det gælder om at gøre dem praktiske til det daglige Liv; hun hævder med megen Vægt, at den voksne forsynder sig mod Børnene ved idelig at gribe ind, ved at tænke, tale og handle for dem. Særdeles oplysende i den Henseende er de Smaatræk, man læser i „Vor Ungdom" S. 357—358. Det er blevet sagt, at „selv om den omtvistede Montessori-Metode ikke udrettede andet end at vække Forstaaelse for Betydningen af at retlede Barnets Liv frem for at hæmme det, saa vilde den faa uvurderlig Betydning i lige høj Grad for Læreren og Barnet." Men atter herom gælder det: det er ingen ny Sandhed, hun lærer os; i den Frøbelske Børnehave benytter den forstandige og grundigt uddannede Lærerinde Børnenes egne Kræfter i videst mulig Udstrækning. Der bliver vel næppe i ret mange Børnehaver Lejlighed til at lade Børnene bære Middagsmad i Terrin og i Tallerkener; men de smaa dækker selv Frokostborde og deler Madkasser om, — Børnene vænnes til at hjælpe de mindre med at snøre Støvler, give dem Overtøj paa o. s. v.; de skurer Vægtavlen og Linoleumsstyk-

ker (til Lerarbejde), renser Fuglebur, gemmer Haveredskaber o. m. a. — Frøbel kunde ikke tænke sig en Børnehave uden Have, i hvilken Børnene oplærtes i at grave, saa, plante, vande, høste. Men Børnehaverne har langt fra tilstrækkeligt faaet denne Regel hævdet udadtil, og derfor er det at ønske, at Dr. Montessoris Røst maa høres viden om og hjælpe til at „vende Vognen" til Lykke for Børnene og Opdrageren.

En Artikel i et amerikansk Tidsskrift slutter med følgende Ord:

„Montessori-Metoden — — — kan lige saa lidt opsluge Børnehaven, som Regning og Talskrivning kan opsluge den højere Matematik; iøvrigt mener jeg, at Børnehaven saare vel kunde optage meget af Montessoris System og styrkes derved."

Men skal Montessori-Systemet vinde den Fremgang, som det for Tiden ser ud til, vil det være af allerstørste Betydning, at de, der anvender Metoden, bliver grundigt uddannede. Det har været til ubodelig Skade for den Frøbelske Børnehave, at den i de forløbne 60 Aar hyppigt er bleven ført ud i Livet af uerfarne, uuddannede unge Piger, der kun rent overfladisk og mekanisk kunde efterligne Frøbel. Forhaabentlig er vi nu paa Vej til at kunne forstaa, at der hører pædagogisk Indsigt til for at arbejde med smaa Menneskesjæle, og at der kræves et grundigt Studium af den, der vil virke for Udbredelsen af en ny og betydningsfuld Sag. Der maa i alt Fald indtrængende advares imod en tom Efterligning af Montessori-Skolerne, — den hurtige Udbredelse kunde tyde paa, at man ikke er tilstrækkelig klar over Faren, og saa vil de om 50 Aar næppe have holdt, hvad de nu lover.

Hellerup.

Anna Wulff,
Børnehavebestyrerinde.

3

Jan Kampmann

OM "DEN SJETTE VERDENSKONFERENCE FOR NY OPDRAGELSE. AUGUST 1932, NICE, FRANKRIG"

– AF JOHANNES NOVRUP I VOR UNGDOM, 1932-33, SIDE 173-180

Teksten er ikke valgt ud fra en særlig interesse for Johannes Novrup – dertil ved jeg for lidt til ham – eller fordi den sjette verdenskonference for Ny Opdragelse skulle være specielt mere interessant end de øvrige konferencer. Men jeg finder teksten som sådan interessant, fordi den på flere måder udtrykker nogle tidstypiske pædagogiske bevægelser, tendenser og centrale forståelsesformer. På den ene side giver den et ganske levende indblik i hvilke udfordringer, intentioner og organisationsformer, der prægede det reformpædagogiske landskab i 20'erne og 30'erne, samtidig med at den på den anden side i forbløffende grad refererer til temaer og problemstillinger, som kan genkendes i aktuelle pædagogiske diskussioner.

Grundlæggende er der måske nok tale om en form for pædagogisk optimisme, som kan være svær at genkende inden for det pædagogiske felt i dag. Forestillingen om at uddannelse kan bidrage til en – nødvendig og ønsket – social rekonstruktion af samfundet, således som Rugg udtrykker det og som var grundlaget for den såkaldte 'social reconstructionism'-bevægelse i USA i 30'erne og 40'erne, kan jo i bagklogskabens lys synes naiv. Dog kan det under alle omstændigheder siges at tematisere nogle problematiseringer, som ikke har mistet sin aktualitet: at tage udgangspunkt i og søge det enkelte individs frihed skaber ikke i sig selv grundlag for hverken social forandring eller egentlig frigørelse. Dette vil kræve dels et større fokus på de enkelte elevers delagtighed i et socialt fællesskab, dels mere grundlæggende kritiske overvejelser om, hvordan man må forholde sig til teknologiens udvikling og tendens til at reducere uddannelsespolitiske og undervisningsmæssige udfordringer til rent teknisk-rationelle anliggender, hvorved uddannelsernes 'åndelige' dimension synes at forsvinde. Det kan være, at sprogbrug, idealiseringer og konkrete forståelsesformer fremstår vældig tidstypiske og relativt fjernt fra vore dages 'italesættelser', men grundlæggende mener jeg, der reelt er tale om ganske genkendelige positioner. Man stod også i den periode overfor vældige samfundsmæssige forandringer, som på trods af deres særlige fatale karakter, ikke desto mindre kan siges at have en vis forbindelse

til aktuelle voldsomme brud og forandringsprocesser.

Tilsvarende er det værd at bemærke, at de senere års tilsyneladende nye dagsorden omkring globalisering, det internationale perspektiv og dannelse af 'verdensborgeren' ikke er så ny endda.

Også her præsenterer teksten nogle standpunkter, som virker genkendelige, ligesom den kritiske diskussion af, om læreplanen skal afspejle de akademiske grundfaglighedens opdelinger eller om den i højere grad skal søge at forbinde eleven med det levede liv og de konkrete samfundsmæssige omstændigheder, deres hverdagsliv udfolder sig inden for, kan siges at være højaktuel.

Jeg ved ikke, om vi kan finde svar på aktuelle pædagogiske problemstillinger ved at gå tilbage til de pædagogiske diskussioner artiklen præsenterer, men argumenter og grundlæggende pædagogiske perspektiver synes at have en vitalitet, som vi måske ind imellem kan savne i det aktuelle pædagogiske debatklima. I den sammenhæng afspejler artiklens refererings til datidens vældigt levende og dynamiske organisering af en pædagogisk-politisk forankret reform*bevægelse* også et interessant fænomen, som kan inspirere til at diskutere eksistensbetingelserne for organisering af et tilsvarende pædagogisk forum i dag.

Jan Kampmann er født i 1954. Han er ansat som professor i barndomsforskning ved institut for Psykologi og Uddannelsesforskning på Roskilde Universitet. Han har tidligere været ansat på institut for Pædagogik ved Københavns Universitet og på Holte Børnehaveseminarium. Har igennem mange år været optaget af, forsket i og skrevet om børns hverdag, institutionalisering, leg og sociale relationer – bl.a. i Dansk pædagogisk Tidsskrift nr. 7 1986 om indskoling, nr. 2 1989 om forestillinger om børn og barndom (med Peter Østergaard Andersen), nr. 3 1996 om børnekultur og børneforskning, nr. 1 2002 om kropsdisciplin og kropskontrol i børnehaver, nr. 4 2005 om test og kanon og restaurative tendenser og senest i nr. 4 2008 Paolo Freire, kritik og kritisk pædagogik.

DEN SJETTE VERDENSKONFERENCE FOR NY OPDRAGELSE

AUGUST 1932, NICE, FRANKRIG

Af *Johannes Novrup.*

MIDT i en Tid, hvor Depressionen har naaet et faretruende Omfang, og vor vesteuropæiske Verden skræmt ser den Dag i Morgen i Møde, har »The New Education Fellowship«, tre Aar efter Konferencen i Helsingør, igen samlet Skolemænd fra den ganske Verden til et Stævne; denne Gang i Sydfrankrig, i Nice. Vel var Besøget ikke saa stort som for tre Aar siden, men i Betragtning af hvad der er sket siden den Gang, er dog 1500 Mennesker fra 44 forskellige Lande et Udtryk for, hvor stærke Kræfter, der rundt om i Verden staar bag den nye Bevægelse. Lad mig her, i Parentes, føje til, at der fra Skandinavien var mødt over 30 Deltagere. Hvor mange der var fra de enkelte Lande, kan jeg ikke angive nøjagtigt undtagen for Danmarks Vedkommende, idet Antallet her udtrykkes med det Tal, man begynder med, naar man overhovedet har noget at tælle.

Allerede gennem Prof. Becker's, tidligere preussisk Undervisningsminister, Prof. Langevin's og Mrs. Ensor's Indledningsord spejlede sig de Vanskeligheder, Kongressen havde maattet kæmpe med, og den Alvor, hvorunder Arbejdet maatte forme sig. Mrs. Ensor omtalte, hvordan mange denne Gang havde raadet til at udskyde Konferencen; men, tilføjede hun, at gøre det vilde jo være at give Bidrag til den Mistillidens og Fortvivlelsens Aand, som lægger Verden i Lænker. Naar vi, trods alt, mødes, bekræfter vi derimod for hinanden vor Overbevisning om, at kun Opdragelse, i dette Ords brede Betydning, kan føre Verden varigt ind i et sundere Plan. I en Situation som vor, hvor gamle Statsformer og gamle økonomiske Fremgangsmaader maa vedgaa deres Afmagt, er Opdragelsen af de nye Slægter, som skal bebo det nye Hus, paatrængende nødvendig. Alle de Hundreder af Forsøg paa at skabe mellemfolkelig Forbindelse, ja, en mellemfolkelig Orden, løber ud i Sandet, om ikke en ny Forstaaelse af de enkelte Nationers Afhængighed af hinanden trænger igennem i de forskellige Lande. Vi har den Opgave gennem fælles Arbejde at finde frem til en Opdragelse, der svarer til nye Tiders Behov. Verden er vokset sammen til en Enhed; alle er afhængige af alle, hvad enten de ønsker

det eller ej. Vi maa som Skolefolk være med til at skabe en Generation, som er i Stand til at leve i en Verden, der ikke mere bestaar af fritsvævende Nationer, men hvor Nationerne maa være ansvarlige Led af en solidarisk Verden. Vi tænker ingenlunde paa at svække sandt nationalt Liv, tværtimod, nationale Forskelligheder er et Udtryk for Menneskehedens Rigdom og fortjener Opmuntring og Sympati. Den nye Opdragelse skal hjælpe os til at værdsætte vor egen nationale Arv og at hilse velkommen, hvad andre Nationer har at bringe. At skabe Verdensborgere er ikke mindre afgørende vigtigt for den moderne Kulturs Fremtid end at skabe nationale Borgere i det enkelte Land.

Her tillader Pladsen ikke at gaa i Enkeltheder. Blot dette: Foruden det store, centrale Thema, der som et Ledemotiv gik gennem hele Kongressen: Opdragelsens Forhold til Samfundets stadige Forandring, spillede, i mindre Møder, Tanker om *Familien* som opdragende Faktor, *Lærerens Uddannelse, Fritiden* og *Arbejdsløsheden, international Forstaaelse* og *Samarbejde, Undervisningsplanens Revision* med Hensyn til de historiske Fag, en afgørende Rolle. *Studiekredse* fandtes, f. Eks. i: Nye Retningslinier i *fransk* Opdragelse, i *amerikansk* og *tysk*, i Børnepsykologi, i Forholdet mellem Forældre, Børn og Skole og endelig *Retningslinier i Elevers Selvarbejde*, ledet bl. a. af Dalton Planens Grundlægger, Helen Parkhurst, og Washburne, Winnetka.

Har den nye Skole hidtil talt mest om *Barnet*, dets Selvvirksomhed, dets Opdragelse gennem individuelt Arbejde, saa bar Kongressen her stærkere Præg af Opgør med Tiden selv, Vesteuropa efter Krigen. Gang paa Gang blev der ganske vist sagt, at det var Skolen og Opdragelsen i dens tusinde Former, som skal skabe det egentlige Grundlag for varige, bedre Forhold, men der lød ogsaa Toner om, at vor gamle Verden er faldet i Stumper og Stykker, og at vi ikke kommer udenom en fundamental social Rekonstruktion. Som en amerikansk Sociolog, Edu. Lindeman, forøvrigt af dansk Slægt, udtrykte det i et Foredrag, der maaske var Kongressens oprindeligste og simpleste: Med mindre vi i Vesteuropa og U. S. A. gaar en ny Vej, lige saa dristigt og radikalt paa vor Vis som Russerne paa deres, vil vi ikke undgaa Katastrofen. Kapitalismen er nu simpelthen en Umulighed, og snart er det helt klart, at det, vi kalder Regeringer, blot er en Slags Centralkontorer for store økonomiske Interessegrupper. Lad os indrømme det og offentlig gøre dem til det. Paa lignende Maade talte Professor van der Leeuw, Leyden. Vi staar midt i en Katastrofe, som i Løbet af Dage og Uger kan naa os. Kapitalismen er nu en Umulighed. Der maa nu produceres for Behov. Den individuelle Frihed, saa højt besunget, betyder Tøjlesløshed og maa overvindes. Sand Frihed naas kun gennem Helheden, ved organisk at tjene. I store Billeder rullede han Middelalder og Renaissanceaarhundreder op for sine Til-

hørere, skildrede ogsaa Renaissancemenneskets spontane Fryd ved pludselig at opleve sig selv som Individ, som et Jeg i Naturen. Men nu har Individet gaaet sin Vej til Ende. Det moderne Menneske flygter bort fra den Løsrivelse, Renaissancen betød. Nu gaar det igen mod Fællesskab med Tingene, Menneskene, Naturen. Derfor staar vi maaske, om end midt i en Katastrofe, ogsaa foran en ny Genfødsel. Den nye Skole er i Principper og Metoder ikke et Barn af Renaissancens Intellektualisme og Splittethed.

Begge Talere vendte sig til Læreren, til den Opgave, der hviler paa Skolen i en saadan Tid. Læreren, hed det, maa være med; han maa sanse det, som kommer. I de Forandringer, som daglig finder Sted i vor Verden, skal han være den, der indvier de ofte i Forvejen rodløse Børn og unge til begyndende Forstaaelse af, hvad det her drejer sig om, at de engang kan være parate til intelligent at arbejde med den Verden, i hvilken de er blevet stillet.

Her staar vi ved et af de interessanteste Forhold, som gjorde sig gældende paa denne Kongres. Naar man hørte paa Talerne, vekslede Tanker med dem, naar man sansede den store Forsamling fra alle Verdens Lande, da kunde man fornemme det saadan, at her søgte *Lærerne, Lærerne som Stand* saa at sige, som *virkende,* ja maaske *skabende* Led i vort Samfunds- og Kulturliv, at blive sig selv bevidst; her indsugede de Kraft og Stimulans til, naar de igen stod i Skolestuen, at bringe levende Aande med derind. De forstod jo her, at ikke blot var de Medarbejdere, naar det gjaldt om, at Barnet skulde vokse, men at de havde Ansvar overfor Fremtidens Virkelighed, naar de stod hos de unge og, gennem deres Ord og de Tekstbøger, de skulde bruge eller valgte, gav dem Begreber og Forestillinger, som var i Pagt med eller i Modsætning til de Tanker, som de aandeligt og socialt maatte tro paa.

Stærkt kom dette ogsaa frem i Harold Rugg's Foredrag. I faa, men stærke Billeder illustrerede han den moderne amerikanske Rationalisering: Tusinder af Arbejdere kastet paa Gaden, Maskinens og Mekaniseringens hvirvlende Sejrsgang, en umaadelig Produktion af Rigdomme, men ingen Kontrol. Nu er Opgaven at skabe Orden i Produktion og Distribution. *Skolen skal være med til at reorganisere Samfundet.* Det gælder om at skabe et helt nyt Stof at arbejde med i vore Skoler. Disse skal naturligvis opbygges nationalt, men ikke af tidligere Tiders Nationalisme. Her tales ikke mere om over- og underordnede Racer, men een Menneskehed. Vi vil begynde med de Ting, som umiddelbart omgiver Børnene: Landsbyen, Provinsbyen, Storbyen. Det er den dem omgivende Verden, vi maa bringe de unge i Kontakt med. Vi maa arbejde med Ting, som kan bringe *Forstaaelse* af den Verden, de er stillet i. Dertil skal Historie hjælpe os, men vi skal ikke *begynde* med den, saa at vi bliver hængende i den og aldrig naar

frem til intensivt Arbejde med Nutidens Problemer. Barnet skal i Skolen se den Verden i større Sammenhæng, *som det selv kender fra Hjemmet og Gaden:* Den store Krig og dens Rædsler, Fædrelandets Bundethed til andre Nationer, Maskintidens Fundamenter: Kul, Olie og Elektricitet, Jern og Staal, Arbejdsløshedens Kendsgerning, Privatproduktion og Kooperation, Arbejderbevægelse, økonomisk Imperialisme, Sovjet Rusland liggende mellem Vestens og Østens Lande. Vi maa bringe vore Børn og unge en levende Oplevelse af Land og Befolkning, den økonomiske politiske og sociale Tilstand set under eet. Derfor maa *Geografi, Historie* og *Samfundslære* finde sammen og danne et *nyt Centrum for Skolens Arbejde.* Her skal det være forbi med den akademiske Sønderhugning af Ting, som i den levende Virkelighed hører sammen.

Der var over denne Tale baade ungdommelig Glød og en moden Mands stærke Appel til Lærerne om dog nu at staa sammen og lade Handling følge Konference og Diskussion.

Maaske det mest gribende i Nice var gentagne Oplevelser af, at her mødtes førende Mænd, besjælede af Vilje til at virke, at gøre en Indsats for dennes egen Skyld, og at Læreren her kunde føle sig løftet op over Dagligdagens Skolestuemekanik og se sig som mulig Medarbejder i noget, som kommer. Der fandtes under enkelte Møder en Forsamling, der sad aandeløst lyttende, en Forsamling, som virkelig spændte ud over Verden, sluttede Øst og Vest i Favn og et kort Nu oplevede Fællesskab. Der var Tilløb til et nyt Menneske, der, idet det har optaget Nationernes Mangfoldighed og Forskellighed i sig, er i Stand til at leve og tænke i Overensstemmelse med den nye Verden, vi allerede, gennem Videnskab og Teknik, *har* skabt, men til hvilken vi saa helt mangler Mennesker.

Ogsaa Helen Parkhurst talte lignende Ord. Fortidens Skoler *isolerede Mennesket fra den virkelige Verden.* Vi maa bringe Børn og unge i virksom Kontakt med den. Hos James Mac Donald lød Spørgsmaalet saaledes: Vil Skolen i Dag være modig nok til at fortolke Virkeligheden, som den er: Klassekampe, Profitjageri, snæver Nationalisme, eller vil den bøje sig for vor nuværende sindssvage Selvtilstrækkelighedspolitik? Desværre har Spørgsmaalet jo endnu en Side. Krisen og de hypernationalistiske Bevægelser rundt om i Landene truer med at stække Skolens Vinger. I Løbet af Dage eller Uger kan f. Eks. den tyske Skole være helt i Nazismens Vold.

Disse Tanker om Skolens og Lærerens *selvstændige* Opgave i en Krise — og Overgangstid fik maaske gennem Prof. Becker deres bredeste Motivering. Som oftest, sagde han, betragter man Forholdet mellem Skole og Samfund saaledes, at Samfundsforandringer bevirker Skoleforandringer. Forholdet er dog langt mere kompliceret. Hvis vi gaar til *Rusland,* ser vi, at Forholdet er et helt andet. Her møder vi

en *Idé*, som søger at realisere et Samfund, og *Skolen* er maaske det mest afgørende Middel til at naa Maalet. Noget lignende gælder *Italien*. Skolen skal være med til at skabe Fremtiden, skal ikke simpelthen opretholde og kultivere en given Struktur som f. Eks. de gamle tyske Skoler eller Skolen i U. S. A. I *Kina* ser vi atter et tredie Forhold. Her tager man et System, som intet har med det gamle, kinesiske Samfund at gøre, og søger at indpode det paa det. Det er noget ganske kunstigt, men indeholder dog maaske revolutionær Kraft. Her kan man tale om et *tragisk* Forhold mellem Samfund og Skole. Eller tænk paa den katolske Kirkes Opdragergerning, eller paa Calvinismen, hvorudaf moderne Kapitalisme er groet, eller paa Islams aandelige Erobring af Afrika. Vi nye Opdragere, ogsaa vi vil søge vor Idé udbredt over Jorden. Som andre Ideer vil den kunne vandre Verden rundt, ja, den gør det allerede, men den vil iklæde sig nyt Klædebon hvert Sted, og det ønsker vi og glæder os over; der *findes* ingen ensartet Menneskehed, og end ikke i Teorien maa vi have Ret til at ville paatvinge andre vor Idé.

Det er efter det foregaaende let forstaaeligt, at nu ogsaa *Læreren* og *Læreruddannelsen* rykker frem i Forgrunden. En lang Række Møder drejede sig herom. Her skal blot anføres enkelte Udtalelser. Prof. Schneider, Køln, Redaktør af det nye Tidsskrift, »Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft«, talte om den nye tyske Læreruddannelse. Han foreslog en sammenlignende Pædagogik i Stedet for den rent historiske. Han talte mod den strænge Adskillelse i akademiske Fagvidenskaber. Ethik og Psykologi skal ikke være Forelæsninger over »Ethik« og »Psykologi«, men skal gribes ud af Livet selv. Iøvrigt var han *Tilhænger* af de nye, tyske Akademier og foreslog f. Eks. Fremskaffelsen af exakte Metoder til at finde den rigtige Lærertype. Interessantere var det maaske at høre en Schweizer, Dr. *Schohaus*, tale om Læreruddannelsen, som han ønskede den i Schweiz. Han nævnede ogsaa de tyske Akademier, men fandt ikke, at de afhjalp vort egentlige Behov. Her, sagde han, synes snarere den europæiske Forstandskultur, dens kolde Intellektualisme, at løbe sin Vej til Ende. Disse Akademier er en blind Videreførelse af hint babylonske Taarn, som engang i Tidernes Morgen gjorde Mennesker fremmede for hinanden. Ogsaa i Schweiz møder vi denne Bevægelse: et sidste, krampagtigt Forsøg paa at intellektualisere en Befolkning. Tidligere lagde man Vægten paa gamle Sprog og Historie, saa paa Naturvidenskab og Matematik, i Dag paa *Jugendkunde* og *Psykologi*, men lad os ikke bedrage os selv. Al videnskabelig Psykologi giver dog kun *Begreber, Krykker*. Det afgørende, Samfølelsen, Intuitionen, kan den ikke skabe. Kærlighed, Hengivelse, Barnlighed naas ikke ad den Vej. »Hvis I ikke omvender eder og bliver som Børn«, er der blevet sagt, nytter det altsammen intet. Og alt dette kommer ikke til sin Ret paa Semi-

nariet. Overtroen paa Psykologi som forløsende Magt er stadig i Vækst. Freud og Gestaltpsykologi paa Seminariet er et intellektualistisk Selvbedrag. Ogsaa Seminarieeleven har vi hidtil holdt fjernt fra det virkelige Liv; men hans Opdragelse skal i enhver Henseende være social. Vi har opdraget *Skolemestre*, som afsondrer sig. Læreren skal ikke uddannes paa Universiteter. Det giver kun en fatal Halvdannelse og gør Tilpasning til Befolkningen saa meget desto vanskeligere. Ogsaa Tanken om, at han skal bære videnskabelig Kultur ud blandt Folket, er en Fiasko. Taleren opstillede en Række Krav til Seminarierne. Jeg skal dog her, af Pladshensyn, nøjes med at nævne eet. Alle vordende Lærere skal to Aar ud i praktisk Arbejde!

Ogsaa *Maskinen*, den moderne Teknik, blev, som naturligt er, rykket ind i Centrum af Forhandlingerne. Det 20. Aarhundrede maa gøre op med den og sætte den paa Plads. Det gælder om, som Prof. *Ulich*, Dresden, udtrykte det, at bevare menneskelig Inderlighed og Hjertelag midt i det moderne Tempos Hvirvel. Alt besnakkes, intet faar Lov til at gro og udfolde sig, alt er rationalistisk løsrevet. Man snakker om Idealer, saa de er døde, før de har kunnet fæstne sig, og vore unge væmmes derved og giver alle Idealer en god Dag. Unge skal have Lov at vokse i Ro. Paa lignende Maade talte *Helen Parkhurst* om, at det gælder om at skabe »Tid«, Tid, hvori man kan dvæle. Børn skulde lære at kende Tiden som en kostelig Skat, over hvilken de maa vaage viist, som et Middel til Vækst, hellig baade i Arbejde og Fritid, i Hvile og i Handling.

Vi har, sagde Prof. *Dessauer*, gennem Teknikken dannet en ny Natur i Naturen, vi er blevet »frie«. Men Friheden er købt dyrt. Mennesket er revet ud af gamle Vaner og Livsformer, alt kaster sig ind over det. Det bliver kvikt, hurtigt, dygtigt, men Sjælen gror ikke. Mennesket føler sig intet Sted bundet; det religiøse, i Ordets bredeste Betydning, forsvinder. Om vi ikke igen finder os selv i aandelig Forstand, gaar vor Verden under. Saa dyr er Prisen, vi maa betale for vor nye Herlighed.

Disse Tanker om Nødvendigheden af en aandelig Nyfødsel prægede en Række af de ledende Talere. Ikke helt med Urette begyndte en engelsk Skoleleder sin Tale med at udtrykke sin Glæde over det aandelige Fællesskab, som syntes at binde de nye Skoler sammen, hvor forskellige de end var, hvor fjernt fra hinanden de end laa. Han mindede om, at Mrs. Hani, den kendte japanske Forfatter og Pædagog netop havde sagt, at Mottoet over hendes Skole var dette: I skal kende Sandheden, og Sandheden skal gøre eder frie. Det samme Motto, tilføjede han, stod at læse over hans Skole. Og Grundlæggeren af den berømte Odenwaldschule, Paul Geheeb, udtrykte den samme Tanke ved at sige, at der som en rød Traad gennem Konferencen gik Forvisningen om Aandens Primat, om at det er Aanden, som bygger

Legemet. Han vedgik sin store Gæld til *Fichte* og *Goethe*. Og *Elisabeth Rottens* Tale formede sig som en Hyldest til *Goethe*, ikke saa meget Digteren Goethe som Menneskeføreren, Tænkeren, Opdrageren Goethe. Det var Goethes Tanker om den indre Lovmæssighed og hans Ord til Eckermann om de to Maader at *virke* paa: Gennem *Vold*, Magtanvendelse, og gennem stille Udholdenhed. Vi maa, og hun nævnede Aarene 1914—1918, overvinde den raa Magt i os og finde frem til Samarbejdets Aand.

Det Indtryk fæstnede sig — jeg afholder mig paa dette Sted fra enhver Kritik — at her var samlet et lidt ældre og et ganske ungt Europa, en *Generation*, der havde medoplevet Krigen og allerede under denne samlede sig til Genrejsningsarbejde, som lidenskabeligt oplevede Barnet, det Livets Vidunder, som synes lige nyt, lige saa fuldt af Forjættelser i Dag som nogensinde, og byggede sig Drømme om en ny Tid, født af disse unge, hvis Sind det var Lærerens Opgave at beskytte — og en lidt *yngre Generation*, som staaende midt i Tidens Brydninger sætter Kraft og Evner ind paa at bygge en Skole, som, idet den beaandes af Oplevelsen af Barnet, faar Retning mod de voksnes Verden gennem et Undervisningsstof, som fører *ind* til det Liv, vi alle skal møde, og ikke *bort* fra det. Eller man kunde sige, at Kongressen viste et gammelt og nyt Europa: Drømmen om Fremtidens nye Verden, men skabt af, eller i hvert Fald medbestemt af de rigeste og skønneste Kræfter, som ikke blot Europa, men Jødeland og de indiske og kinesiske Sletter har skabt Aarhundrederne igennem. Nyhumanistiske, nykristelige Tanker, undertiden med lette Indslag fra Østen, i direkte Opgørsforbindelse med Modernismens Forfladigelse viste sig som de drivende Kræfter bag. Gang paa Gang kunde man lægge Mærke til, hvorledes man søger *dels* Tilknytning til *Tiden* og *Virkeligheden* og *dels en filosofisk-historisk Fortolkning* af Bevægelsen. Det gælder i det *virkelige*, i det *økonomiske* Liv, om *Samarbejde, Kooperation*. At føre Børnene ind i et Fællesskab gennem Skolelivets sociale Atmosfære, at give dem begyndende Forstaaelse af det Spil, der spilles om deres Liv uden for Skolens Mure, bliver en lige saa væsentlig Ting, som at give dem Mulighed for, gennem Arbejder i Ler og Træ og Farver, at give sig de individuelle Evner, den Virksomhedstrang i Vold, som det mekaniserede Voksenliv saa sjældent kommer i Møde. Men i selve *Opfattelsen af Barnet og Menneskelivet* søger man i Forbindelseslinier dels tilbage til *Romantikken* og *Humanismen* (Goethe), og dels til *Tiden før 1600*, før det store Tidehverv, repræsenteret fyldigst af *Francis Bacon*. Der er andre Veje frem, hedder det nu, end den rent pragmatiske, som James og Dewey viser. Dewey navnlig staar fast paa Arven fra Bacon.

Det er, forekommer det mig, beklageligt, at danske Skolemænd saa helt har glimret ved deres Fraværelse i Nice. Det er jo dog saa-

dan, at vi trænger til al mulig Tilskyndelse. Vi hæmmes i altfor høj Grad af gammelt, forlængst udpint Stof og af altfor akademiske Synspunkter. Mange af os, der er omkring 30 Aar nu, ved, hvad vor virkelighedsfjærne Opdragelse, fra Folkeskolen til Skoleembedseksamen, har kostet os. Baade vor Folkeskole, vor Mellemskole, vort Gymnasium og vore Seminarier, de sidste ikke mindst, kunde, ud af Virkeligheden omkring dem, hente Stof, der kunde forny baade Læreres Elevers, ja ogsaa Forældres Interesse for Skolen.

Noget af det værdifuldeste i hele den nye Skolebevægelse er jo dette, at gennem den aabner der sig nye Muligheder, ikke blot fo Barnet, men ogsaa for Læreren.

Kjeld Rasmussen

HUN KU' GODT LI' AT VÆRE SAMMEN MED BØRN. OG DÉT ER EN AFGØRENDE PÆDAGOGISK KVALITET I SIG SELV!

OM SOFIE RIFBJERGS ARTIKEL "BØRNEHAVEN I REFORMPÆDAGOGISK BELYSNING", PÆDAGOGISK-PSYKOLOGISK TIDSSKRIFT, 1947, SIDE 1-5

Jeg er født i 1946 og artiklen af Sofie Rifbjerg er skrevet i 1947, så det er jo ikke sådan, at jeg dengang aktivt var med i en pædagogisk debat om hende eller om artiklens emne. Men da jeg startede i det pædagogiske felt i 60'erne, var hun stadig et 'stort navn' og flere af hendes budskaber giver for mig mening den dag i dag, her i 2014.

Sofie Rifbjerg var fra 1930'erne og fremad en fremtrædende skikkelse i introduktionen af den såkaldte Reformpædagogik, som igen var forbundet med den kulturradikale bevægelse. Hun repræsenterede en pædagogisk tilgang, hvor man skulle tage udgangspunkt i det enkelte barn, tilrettelægge et rigt pædagogisk miljø, satse kreativt. Hun skrev og agiterede, men min respekt kommer også fra, at hun altid var glad for børn og for at være sammen med dem. Selv i en meget høj alder – hun blev 94 år – besøgte hun de specialpædagogiske skoler og institutioner, hun havde været med til at sætte i gang og præge.

Hendes artikel fra 1947 udstråler også dette og er en vigtig grund til, at jeg valgte lige den. Artiklen handler egentlig om forholdet mellem de sociale opgaver i børnehaven og de pædagogiske. Dét må forstås ud fra den tids mange debatter om, hvorvidt børnehaven skulle afhjælpe social 'nød' for forældre og børn eller om den overvejende skulle være et pædagogisk tilbud. Men det spændende og helt tidsaktuelle er, at Sofie Rifbjerg i den kontekst skriver om *kærligheden* til børnene. "..hvis Børnehavens Leder og Medarbejdere ikke havde Kærlighed til de enkelte Børn, eller ikke havde Forstand på eller Viden om, hvordan de skulde tages, ville hele det fine, ydre Apparat ikke have nogen værdi for Børnene".

Bom, tænker jeg. Hvad tænker vi om dét emne i dag? Jeg tror, det er sikkert at sige, at Sofie Rifbjerg selv elskede de børn, hun beskæftigede sig med i pædagogisk øjemed, og hun stiller altså i artiklen det samme krav til alle i det pædagogiske felt. Tror du, din pædagog eller lærer i sin tid elskede dig?

Elsker du de børn, du beskæftiger dig med i pædagogisk arbejde i dag? Hvad mener vi med 'elske', for det er jo ikke en forældre-kærlighed, vi taler om, men alligevel et krav om at 'holde af' (?) de børn, vi har med at gøre og udstråle dette.

Tidens aktuelle temaer er mere læring og læreplaner og ikke et ondt ord om det. Jeg er selv tilhænger af at åbne for børns læring og være mere bevidst om mulighederne i dette, men Sofie Rifbjergs 67 år gamle ord i artiklen rammer alligevel noget dybt og afgørende i en nutidig pædagogik i dagin-stitutionen. Hun skriver også, at børnehaven skal være et 'hyggeligt sted', hvor 'Børnene kan være glade for at komme' og hun minder om, at 'Børnehaven er der for Børnenes skyld'. Simple sætninger men med bud lige ind i 2014, vurderer jeg.

Kjeld Rasmussen er født i 1946, tidl. underviser i Almen Pædagogik på pædagoguddannelsen (daværende Albertslund Børnehaveseminarium), stifter og ejer af Dansk Pædagogisk Forum, redaktør af tidsskriftet 0-14, forfatter til flere bøger om pædagogik og samarbejde indenfor institutions-området (bl.a. "En nødvendig pædagogik" med Stig Brostrøm fra 1981 og senest "Kommunikation og samarbejde i personalegruppen" fra 2011), og partner i UdviklingsForum. Kjeld har ikke tidligere skrevet i DpT.

BØRNEHAVEN I REFORMPÆDAGOGISK BELYSNING

1. BØRNEHAVENS SOCIALE OG PÆDAGOGISKE OPGAVER

Ordene *social* og *pædagogisk* har som mange Ord i det danske Sprog mere end een Betydning. Ordet social har maaske nok tidligere mest været anvendt i Betydning af forsorgsmæssigt. F. Eks. i Ord som Socialministeriet, Socialhjælp o. lign. tænker man mest paa denne Betydning af Ordet. Men i de senere Aar bliver Ordet brugt i en noget anden Betydning. Man taler om, at Børnene skal opdrages til sociale Individer, at Skolen skal være »socialcentered« i Stedet for, som man for nogle Aar siden talte om, at den skulde være »childcentered«. Man taler om en Socialkvotient som lige saa vigtig som en Intelligenskvotient osv.

Ordet pædagogisk bruges ogsaa med forskellige Betydninger. Fra at gælde det snævrere, hvad man kan lære Børnene ved direkte Træning navnlig i de saakaldte Hovedfag, er det gaaet over til noget mere omfattende, nemlig hvad Børn kan lære, naar de faar tilstrækkelig gode og for deres Alderstrin passende Omgivelser.

Taget i denne sidste Betydning bliver det en af Børnehavepædagogikkens største Opgaver at skaffe Omgivelser til Veje, som kan fremme Børnenes sociale Udvikling.

I den efterfølgende Artikel vil jeg prøve at undersøge, hvilke Opgaver Børnehaven har rent forsorgsmæssigt, og hvilke pædagogiske (Ordet taget i den videst mulige Opfattelse) Opgaver den har.

Børnehaven (tidl. Asylet) havde oprindelig den Opgave at aflaste Forældrene — navnlig Moderen, saaledes at hun trygt kunde gaa til sit Arbejde. Barnet blev afleveret tidlig om Morgenen og hentet sent paa Eftermiddagen. Moderen vidste, at Barnet var under voksnes Opsyn og Beskyttelse. Det fik maaske lidt Mad eller Mælk, det fik Lov at hvile sig, hvis det blev træt —

ganske vist ofte blot ved at sidde med Hovedet hvilende paa Armene eller simpelthen ved at ligge paa Bordet med Overtøjet bredt ud over sig. Det lærte maaske et Par Smaasange, syede maaske lidt Prikkesyning, men maatte ellers saa nogenlunde beskæftige sig i Leg med Kammeraterne uden Brug af noget Materiale. Der var gennemgaaende for mange Børn i Forhold til Antallet af voksne til, at der kunde blive Tale om nogen virkelig Beskæftigelse.

I vore Dage har de fleste Børnehaver stadig den samme Opgave — at aflaste Moderen, mens hun er paa Arbejde, men Børnene faar nu de fleste Steder eet eller to Maaltider Mad i Børnehaven. Der er sørget for, at de kan komme til at sove paa et rigtigt Leje, og der er de fleste Steder flere voksne til at tage sig af dem.

Jeg tror, de fleste Børnehaveledere i højeste Grad bestræber sig for, at det forsorgsmæssige Præg skal forsvinde af Børnehaven. De forsøger at gøre Stedet til et dejligt, hyggeligt Sted, hvor Børnene kan være glade for at komme, og hvor de kan faa den legemlige Pleje, som de har Ret til at faa, og uden hvilken de ikke alene tager Skade i legemlig Henseende, men ogsaa paa andre Omraader. Lige saa lidt som Barnet bestaar af to adskilte Dele, en Sjæl og et Legeme — lige saa lidt er det muligt at skille den forsorgsmæssige og den pædagogiske Side af Børnehaven helt fra hinanden. Naar Børnehaven opfylder sine Forpligtelser i forsorgsmæssig Henseende, vil det uvilkaarligt faa Indflydelse paa det pædagogiske. *Teoretisk* set kan man dog tænke sig en i alle Maader flot udstyret Børnehave, som havde alle Midler til at tilfredsstille Barnets legemlige Behov: Store lyse, rene Lokaler — passende Temperatur — sundhedsmæssig Kost og Klædedragt, hygiejnisk Dagskema, Læge — Tandlæge — Sundhedsplejerske etc. etc.; men hvis Børnehavens Leder og Medarbejdere ikke havde Kærlighed til de enkelte Børn, eller ikke havde Forstand paa eller Viden om, hvordan de skulde tages, vilde hele det fine, ydre Apparat ikke have nogen Værdi for Børnene. Teoretisk set *kan* man ogsaa forestille sig en vidunderlig Børnehave, som den ovenfor antydede, med Skabe og Skuffer fulde af det dejligste Arbejdsmateriale og Legetøj, men

af Angst for ikke at kunne opfylde Kravene om Orden og Hygiejne lader man alle Tingene blive i deres Gemmer og lader Børnene »gaa rundt om en Enebærbusk« el. lign.

Selv om mange Børnehaver den Dag i Dag eksisterer af forsorgsmæssige Grunde, altsaa væsentligst for Forældrenes Skyld, saa maa enhver Børnehaveleder indrette og lede sin Børnehave ud fra det Synspunkt, at Børnehaven er der for Børnenes Skyld. Følgende Eksempel viser, at dette ikke altid er Tilfældet: Paa Grund af de i Øjeblikket meget vanskelige Boligforhold boede en Familie i den ene Ende af Byen, mens Moderen havde fast Arbejde i den anden Ende af Byen. Hun skulde møde paa sit Arbejde Kl. 7, maatte altsaa staa op Kl. 5 og køre ca. ½ Time med Sporvogn for at komme til sit Arbejdssted. Børnehaven, som laa i Nærheden af dette Arbejdssted, lukkede imidlertid *ikke op før Kl. 9,* altsaa maatte Barnet parkeres hos en tilfældig Familie i Nærheden fra 7 til 9. I Børnehaven havde Lederen kronisk Angst for Støj. Derfor blev Børnene sendt ud for at gaa Tur i mange Timer hver Dag. Der var Lejer til nogle faa Børn, men denne lille Fyr kunde ikke faa noget og maatte traske Tur i Hviletimen. Ved 16—17-Tiden blev han igen hentet af Moderen, som hjemkommen efter den lange Sporvognstur skulde lave Mad, og først sent kunde den lille Dreng komme i Seng og faa hvilet ud til den næste Dags Strabadser. Han var maaske ikke klar over, at denne Børnehave i hvert Fald hverken opfyldte de forsorgsmæssige eller pædagogiske Krav, man kunde stille til den, men han har sikkert — omend uklart — følt, at mange af hans Krav og Fornødenheder ikke er blevet tilfredsstillet, og han har i hvert Tilfælde paa intet Omraade faaet den Udvikling, han havde Muligheder for at faa. Rent samfundsmæssigt set kan han altsaa ikke blive en saa nyttig Borger, som han kunde være blevet, og rent menneskeligt kan han ikke blive saa rigt udviklet et Menneske, som hans medfødte Evner og Kræfter gav ham Mulighed for at blive.

Hvilke pædagogiske Krav kan man stille til en Børnehave?

Børnehaven skal tilfredsstille Børnenes Aktivitetstrang, deres Trang til Kammeratskab (sociale Trang) og deres øvrige intellektuelle og emotionelle Fornødenheder!

Det er meget vigtigt, at der er god Plads i Børnehaven, saaledes at Børnene kan røre sig — jo mindre de er, des større er Trangen til at bruge de store Muskelsystemer. — Børnene vil ikke alene arbejde paa at styrke Musklerne, men ogsaa paa at blive Herre over de finere Muskelsystemer og over Samspillet mellem dem. De vil ikke alene rende og hoppe, de vil ogsaa danse, rytme og mime og gøre Gebærder baade for deres egen Fornøjelses Skyld og for at vise Kammeraterne, hvad de kan. De vil bruge deres Hænder til mange, mange forskellige morsomme Beskæftigelser, til at hjælpe med alt praktisk Arbejde, til at tegne, male, modellere, sy, grave, rive osv., osv. De vil bruge deres Øjne og Ører til at iagttage Verdens Vidundere med og deres Stemme til at udtrykke deres Opdagelser — deres Glæde og Sorg — og til at komme i Kontakt med Menneskene — smaa som store.

Det er noget meget vigtigt, at denne Kontaktsøgen forstaas og opmuntres af Børnehavens voksne Mennesker, selv om Tilnærmelserne undertiden sker paa mærkelige Maader. Mange Børn, som ikke har været vant til at træde i Forbindelse med andre Mennesker end Moderen og den nærmeste Familie, er tit kluntede og kejtede, ja undertiden besværlige i deres Kontaktsøgen, men deres sociale Udvikling er i høj Grad afhængig og bestemt af, om Begyndelsesgrundene bliver lært godt. Samlivet med de andre Børn maa ogsaa læres. Til at begynde med kan det være svært nok, men efterhaanden afslibes de skarpe Kanter; og lidt efter lidt opstaar der Kammeratskaber, som har den største Betydning for dem. Man kan se paa dem, hvor de straaler af Glæde, naar de møder deres Smaavenner, og denne Glæde over Kammeraterne og de voksne i Børnehaven giver dem en vis Tryghed i Tilværelsen og hjælper dem til senere at møde andre Mennesker med Aabenhed og Tillid. Det venlige Samliv med andre Børn lærer dem ogsaa at rette sig efter andre, at se, at de ikke kan faa alt, hvad de ønsker sig.

Den gode Børnehave vil bedre end selv et godt Hjem være i Stand til at tilfredsstille Børnenes Fornødenheder, og derfor vilde det være godt, hvis alle smaa Børn kunde komme i Børnehave nogle Timer om Dagen. Paa den anden Side stiller Børnehaven saa mange Opgaver for Børnene, at det sikkert vilde være det bedste for dem kun at være der nogle Timer af Dagen. Men foreløbig er der jo saa mange Problemer, der skal løses for Børnehavesagen, at der ikke er andet at gøre end at væbne sig med en passende Blanding af Oprør og Taalmodighed!

Sofie Rifbjerg.

5

Allan Baumann

OM "OPDRAGELSEN I BØRNEHAVEN"

– AF KIRSTEN SIGSGAARD I DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT, 1961, SIDE 481-488

Kirsten Sigsgaards artikel "Opdragelse i børnehaven" er skrevet i 1961, hvilket er året, hvor jeg blev født. Senere i 1984 startede jeg på Fröbelseminariet. Fröbelseminariet er stedet, hvor Kirsten Sigsgaard arbejdede i mange år, som praktikleder. Kristen var i øvrigt gift med Fröbelseminariets mangeårige rektor Jens Sigsgaard. Begge er betydningsfulde figurer i den danske pædagogiske historie.

Jeg kan huske, vi læste artiklen på Fröbelseminariet i faget Almen Pædagogik. Faget Almen Pædagogik handlede om pædagogiske teorier, de grundlæggende pædagogiske problemstillinger, og ikke mindst pædagogikkens og institutionernes formål.

Netop det sidste er Kirstens ærinde med artiklen, hun ønsker at beskrive børnehavens funktion og opgave i forhold til opdragelse af børn. En opdragelse, som stadig er til debat, og det er slående, når artiklen genlæses næsten 30 år efter, at hun har fanget eller sat fingeren på helt fundamentale problemstillinger i pædagogikken. Problemstillinger, som er aktuelle og til debat i dagens Danmark. F.eks. skriver Kirsten om leg og legen betydning for børn: "I legen lærer børnene materialer at kende, opøver deres motorik, bruger deres fantasi og receptive evner, og gennem det hele lærer de både os, kammerater og sig selv at kende. Hele deres personlighed udvikles gennem tilfredsstillelse af dette aktivitetsbehov - derfor er det så katastrofalt, at legemulighederne i det moderne samfund fjernes mere og mere".

Citatet er som taget ud af nutidens debat, hvor bekymringer for indsnævring eller forringelse af børns legemuligheder desværre stadig er højaktuel. Test, effektmålinger, nytteværdi, længere skoledag, voksenstyring, dokumentationskrav, læringsmål er alle aktuelle styringsmekanismer, som på forskellig vis indskrænker børns muligheder for selv at tage initiativer til at erkende verden, hvilket netop er legens væsen.

Så striden om, hvad der giver børn en god barndom, er stadig i fuld gang, og positionerne er stadig de samme. Børns egen aktivitet bl.a. gennem leg står overfor forestillingen om mål, struktur og resultater. Kirstens artikel er et godt eksempel på, hvorfor det er vigtigt også at kende historien, hvis vi skal forstå samtiden, og kunne skabe fremtiden.

God læselyst.

Allan Baumann er født i 1961, og uddannet pædagog fra Fröbelseminariet i 1987. Cand.pæd.soc. fra Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) i 2006. Tidligere pædagog på fritidshjem i Københavns kommune. Formand for Pædagogstuderendes Landsråd. Medlem af BUPL-Københavns bestyrelse fra 1991-2002, faglig sekretær og næstformand samme sted fra 1998 til 2002. Fra 2002-2014 valgt til BUPL´s forretningsudvalg med ansvar for uddannelses-, professions-, videns- og forskningsarbejdet. Har desuden siddet i bestyrelser, aftagerråd m.m. på DPU, RUC, Københavns Socialpædagogiske Seminarium og Center for ungdomsforskning (CEFU). Allan har skrevet om børneinstitutioner og den nordiske model i en global verden i DpT nr. 2, 2007.

Opdragelsen i børnehaven

Praktikleder *Kirsten Sigsgaard* skildrer på grundlag af sit foredrag på sommerens socialpædagogiske uge børnehavearbejdets pædagogiske betydning — og omtaler de krav, der stilles til dets udøvere.

I de københavnske børnehaver er der plads til 25 pct. af børnene i børnehavealderen — for hele landet er tallet naturligvis langt mindre. De allerfleste pladser er i heldagsinstitutioner, der er åbne 9—11 timer dagligt, fordi det nu engang har formet sig sådan her i landet, at børnehaver hovedsageligt er oprettet af erhvervsmæssige hensyn for at skaffe pasningsmuligheder for de udearbejdende forældres børn.

Det er imidlertid ved at være forstået, at børnehaver i forskellige former, ikke mindst korttidsbørnehaver, er en ren og skær nødvendighed under vore forhold.

Alle børn i landet bør have ret til at komme i børnehave en kortere eller længere periode af den simple grund, at der ikke er rimelige udviklingsbetingelser for dem i moderne hjem og under de vilkår, vi voksne ønsker at indrette os.

Der er ikke tvivl om, at vi står overfor en udbygning af børnehaver, som må blive omfattende og alsidig, sådan at alle befolkningsgrupper uanset social og økonomisk standard kan få deres behov for hjælp med opdragelsen af børnene — de normale såvel som de handicappede — dækket.

Børnehaver er pædagogiske institutioner

Jeg vil gerne slå fast, at *børnehaver er pædagogiske institutioner på linje med skolen.* Det er helt forkert — som man så ofte hører det — at tale om »den pædagogiske børnehave«, når man mener halvdagsbørnehaven og om »den sociale«, når man mener heldagsbørnehaven.

Opdragelsen i børnehaverne falder forskelligt ud — men ikke efter om der er tale om f. eks. hel- eller halvdagsinstitutioner, eller om kommunale eller private børnehaver.

Pædagogikken bestemmes ved de voksne, der er ansat i børnehaven, og ligesom vi i skolen uanset planer, vejledninger og betænkninger finder forskellig pædagogik i klasseværelserne, ser vi det i børnehaverne.

Nogle er stærkt autoritære, andre meget frisindede. Nogle er religiøst præget, andre neutrale osv. Nogle har en bevidst målsætning, i andre går det mere tilfældigt til.

Sådan er det overalt, hvor vi kigger på opdragergrupper, herunder jo også hjemmenes gruppe.

Børnehaver og hjem har ingen »betænkninger« af en eller anden

art — hverken gule, grønne, røde eller blå. »Den Blå«, som skolen har, rummer meget stof, som kan udlægges forskelligt og sikkert vil blive udlagt forskelligt efter de enkelte læreres forudsætninger, og den rummer også inkonsekvenser — har ikke en gennemført linje.

Forældre, børnehavelærerinder og lærere er faktisk i samme båd, der befinder sig lidt i havsnød m. h. t. en formuleret pædagogisk målsætning på langt sigt.

Det er vist forståeligt ud fra den kendsgerning, at så meget andet i vort samfund også flyder, fordi — som Torben Gregersen har nævnt det i sin artikel i nr. 7 — samfundet er i forandring, og også fordi vor form for demokrati giver plads for mange nuancer og meningsforskelligheder.

Børnehavens opdragelse til demokrati

Jeg vil gerne holde mig til at tale om opdragelsen i de børnehaver, der arbejder hensigtsmæssigt frem mod et demokratisk opdragelsesmål, sådan som jeg opfatter det og kan tilslutte mig det. Dem er der heldigvis mange af.

Noget helt væsentligt ved dette mål er, at *alle skal have betingelser for en rig menneskelig udvikling*. Det betyder ikke *kun* muligheder for alle til dygtiggørelse til erhvervslivet, uddannelse osv. Det er lige så vigtigt, at vi f. eks. får lov til at udvikle kunstneriske kvaliteter. Alle børn kan tegne — alle børn kan digte — alle børn kan synge — hvor bliver det hele af i årenes løb?

Og det er lige så vigtigt, at evnen til at *leve sammen med* andre — ikke bare ved siden af — udvikles, at vi lærer *ansvar og med*ansvar. Vort mål kan *ikke* være at forme de børn, vi får med at gøre, så deres anskuelser ligger fast og uforanderlige, for i samværet med andre i både den lille, private målestok og i det store, verdensomspændende perspektiv har de brug for at være bevægelige, lydhøre, lærvillige, tolerante og selvstændige.

Det er en mærkelig konfliktsituation, man står i, når man prøver at opdrage frem imod dette mål, som jeg synes skulle svare logisk til vore demokratiske idealer. Bestræbelserne vanskeliggøres, ja saboteres næsten af vor demokratiske hverdag. Børnene blir udsat for kaleidoskopiske påvirkninger, der i stort tal haler i modsat retning: underholdningsindustrien appellerer til passiv modtagen, de idealer, som serveres, har hverken medmenneskelighed eller fantasi, men klarer sig med Brylcreme og barm, konkurrencementalitet opelskes, der appelleres til selvhævdelse på naboens bekostning osv.

Det er ærlig talt lidt besværligt, men vi må gøre os desto større anstrengelser for at give børnene, der skal rydde op efter os, tilstrækkelig sundhed, ægthed og sikkerhed til, at de kan klare den konflikt, vi sætter dem i, ved at gå uden for det mest almindelige adfærdsmønster.

I børnehavens opdragelse er det bærende princip, at børnene her og nu skal gives *de bedste udviklingsbetingelser for hele deres personlighed.*

Gennem børnepsykologien har vi et godt kendskab til, hvordan en normal udvikling forløber hos børnene, og vi ved, hvordan deres personlighed kan misdannes, hvis vi begår altfor grove fejl m. h. t. at bremse naturlig udfoldelse eller for tidligt stille for store krav til dem om et adfærdsmønster, der er mage til det, vi sigter på, de skal have som voksne. Denne viden bygger børnehaven sit opdragelsesarbejde på.

»I børnehaven leger vi jo — først senere kommer det, der skal tages rigtig alvorligt — skolen, undervisning, dygtiggørelse.« Det er noget snak. Børnenes leg tages alvorligt i børnehaven, ellers mislykkes vi i arbejdet. Jeg har aldrig rigtig kunnet lide udtrykket: Leg er børnenes arbejde. Leg er ganske enkelt for en meget stor del børnenes udtryksform, deres måde at øve sig på, deres middel til udvikling osv., og *derfor* bør legen respekteres og *gives muligheder.*

I børnehaven er der mange og varierede legemuligheder, og miljøet tilrettelægges så vidt muligt sådan, at børnene kan gennemspille deres lege fuldt ud, selvstændigt tage materialer dertil og indrette sig som ønsket.

Der er ingen, der udefra stiller krav til børnehavelærerinden om, hvad hun skal lære børnene. Men de gør det selv, for de vil ustandselig lære. Det er høje krav, der stilles, for udviklingen fra 2½—7 år er stor. Derfor er det vigtigt, at børnehavelærerinden kan og vil se, når kravene stilles, og at hun har solid teoretisk baggrund for sin iagttagelse af børnene og evne til at leve sig ind i deres behov.

I legen lærer børnene materialer at kende, opøver deres motorik, bruger deres fantasi og receptive evner, og gennem det hele lærer de både os, kammerater og sig selv at kende. Hele deres personlighed udvikles gennem tilfredsstillelse af dette aktivitetsbehov — derfor er det så katastrofalt, at legemulighederne i det moderne samfund fjernes mere og mere.

Der foregår jo også andet end leg i børnehaven. Samtaler mellem børn og voksne giver dem følelsesmæssig kontakt, og vi får igennem samtalen mulighed for at udvide deres begrebsverden og ordforråd. Hvis vi er gode til at snakke med børnene og lade dem snakke med os og hinanden, giver vi lærerne et fint grundlag at arbejde videre på, når de i skolen skal anlægge en selvstændiggørende, aktiv pædagogik.

Børnene tegner og maler, modellerer, digter og synger og meget andet. I alt dette indgår på samme tid tilegnelse af viden og opøvelse af færdigheder, og børnene får mulighed for at give udtryk for sig selv. Med den aktuelle undervisningsdebat in mente kan det måske være berettiget at nævne, at børnehavens pædagogik på denne måde ganske naturligt er funktionel.

Når vi i børnehaven lægger så stor vægt på den frie udformning af børnenes arbejder og virkelig glæder os over deres frembringelser ikke bare som begynderarbejder på vej til noget mere fuldkomment, er det bl. a. fordi vi her finder det ægte, det ufordærvede, og vi betragter det som noget værdifuldt at bevare som modvægt mod det pres, jeg før omtalte f. eks. fra underholdningsindustriens side.

Børnegrupperne er på 20 for de større børns vedkommende, noget mindre nedefter. Lærere kan sukke lidt misundeligt: »Det skulle bare være os, så gik alt glat.« Men *vi* synes, det er alt for mange børn. Det er en meget vigtig ting i denne aldersklasse at nå ud til hver enkelt emotionelt, og det kniber for os, når vi samtidig skal hjælpe tilrette med mange forskellige aktiviteter i gruppen, tørre næser, tage os af renlighedsopdragelse og spisevaner, holde stuen hyggelig og ryddelig osv. Vort arbejde — eller tør jeg sige undervisningsområde — spænder videre end lærerens, og desuden er vore børn på grund af pladsmanglen hjemme ofte konfliktfyldte, fordi de kommer fra emotionelt og økonomisk belastede hjem. Endelig er tilpasningen til en gruppe på 20 sikkert for stort et krav at stille til så små børn, hvilket igen medfører konflikter, som vi også skal nå at tage os af.

Jeg ville gerne beskrive mere af børnehavens liv for at belyse muligheder og hensigter, men må vist nøjes med dette. Dog må jeg tilføje, at et intensivt forældrearbejde er nødvendigt og falder ganske naturligt. Forældre og børnehavelærerinder bør samarbejde nært om børnenes opdragelse: for børnenes skyld bør der være størst mulig overensstemmelse mellem pædagogikken i hjem og børnehave. Dette forældrearbejde er i sig selv et godt mønster for børnene i opdragelse til samarbejde, og jeg mener det betyder nok så meget i den forstand som alverdens belærende samtaler og rådgivning til forældre fra børnehavens side, så berettiget dette end kan være. Akkurat det samme kan siges om personalegruppens samarbejde. Hermed er jeg ved de voksne i børnehaven og vil gerne fortælle noget om uddannelsen, fordi den er afgørende for, hvordan arbejdet i børnehaven lykkes, og fordi jeg gerne vil prøve at belyse, hvordan de samme synspunkter, der ligger til grund for pædagogikken i børnehaven, gør sig gældende i uddannelsen af de voksne — at der altså er en overensstemmelse mellem det demokratiske mål, jeg før ridsede kort op, uddannelsen og arbejdet i børnehaven.

Uddannelsen af børnehavelærerinder

At dømme efter mange års elevudtalelser, der ganske vist ikke er systematisk bearbejdet i stort tal, vælger man at blive børnehavelærerinde, »fordi jeg kan så godt li' børn«. Det er det spontane svar, som falder. Nogle føjer til, at de gerne vil »gøre noget« for børn — i

visse tilfælde bare et udtryk for en lidt romantisk forestilling om, hvad dette indebærer, i andre udfra højst livsnære betragtninger baseret på egne erfaringer. Andre elever har valgt faget af social interesse, mange opgiver interesse for psykologi.

Men fælles for alle er altså: »jeg kan så godt li' børn« (ubevidst underforstået for mange: altså de børn, jeg synes godt om), og der er forskellige variationer i, hvad det rummer. For nogle gælder det, at de endnu godt kan lide at lege selv og derfor har glæde af at være sammen med børn, for andre er det så udpræget moderfølelsen, der gør sig gældende, osv. Stort set må man nok sige, at de unge vælger dette erhverv udfra *egne* behov for at være sammen med børn. Det er en god og helt naturlig forudsætning, men ikke bærende nok for arbejdet som opdrager. En bevidst holdning til spørgsmålene omkring opdragelsesformer, mål og midler må tilvejebringes, og i løbet af uddannelsen må eleverne indstilles på at »opdage« deres egne behov og sætte dem i sund relation til børnenes. Hvis opdragelsen ikke skal blive helt vilkårlig og inkonsekvent til skade for børnenes mentale sundhed, er det nødvendigt, at opdragerne gør sig deres personlige forudsætninger og begrænsninger klar.

Det er altså uddannelsens opgave at hjælpe eleverne til at bearbejde og udnytte deres emotionelt bestemte lyst til arbejdet og give dem et tilskud af kontant teoretisk viden og praktisk øvelse i forskellig metodik etc. Det er så heldigt, at den teoretiske viden, man har brug for i »pædagogerhvervet« egner sig godt som middel til at belyse den voksnes egen personlighed, og sådan går indlæring og personlighedsudvikling fint hånd i hånd under uddannelsen. Eleverne, der skal være fyldt 20 år ved optagelsen, kommer fra alle befolkningsgrupper i by og på land, og det betragter vi som en stor fordel både for det fremtidige arbejde i børnehaven, hvor de jo får med vidt forskellige børn at gøre, og under uddannelsen netop for elevernes egen personlige udvikling. Det eneste, vi savner i elevklientellet er mænd, fordi det ville betyde meget for børnene i heldagsbørnehaverne, at der var mænd i opdragergruppen.

Inden optagelsen kræves en vis foruddannelse. I skolemæssig henseende mindst det 9. skoleår med, eller en almendannende undervisning, der ligger udover den almindelige folkeskole, f. eks. 1/2 års højskoleophold. Der spørges ikke efter eksamensresultater eller karakterer. Udover dette skal foruddannelsen rumme mindst 1/2 år i huset i fremmed hjem med børn samt 1/2 års forpraktik i en børnehave.

Der findes ikke prøver eller lignende til at udvælge de bedst kvalificerede ansøgere, men man søger på børnehaveseminarierne gennem personlige samtaler med hver enkelt og gennem udtalelser på standardiserede skemaer fra forpraktikstederne at sikre sig unge, der først og fremmest har vist god kontaktevne til børn og voksne, åbenhed overfor

at lære, varme og god samarbejdsvilje. Under uddannelsen foregår jo så en yderligere sortering. De afviste elever går langt oftest fra på grundlag af et praktiksteds udtalelse. Det hænder, at nogle må gå fra på grund af for dårlige muligheder for teoretisk tilegnelse, uanset at de virker søde og flinke i børnehaven, men det er faktisk meget sjældent.

Uddannelsen foregår på 10 forskellige børnehaveseminarier i landet. De er private med statstilskud. De arbejder med hver sin ledelse, men disse samarbejder gennem seminarielederrådet. Uddannelsen er 2-årig, men ønskes meget brændende udvidet til 3 år, fordi den som sagt i første række tager sigte på at være personlighedsudviklende. Udover grunduddannelsen findes på Danmarks Lærerhøjskole et årskursus for børnehavelærerinder med nogen praktisk erfaring bag sig, foreløbig er det meget beskedent af omfang.

Elevernes brogede og meget uensartede skare deles ikke i klasser efter forudsætninger — f. eks. eksamenspiger for sig, højskolepiger for sig. Dette kan godt give nogle besværligheder i undervisningen af dem, men til gengæld giver det gode muligheder for menneskelig udvikling, forståelse og accept af andre slags folk end sine egne.

Undervisningsstoffet omfatter først og fremmest psykologi, pædagogik og børnehavelære, som hele tiden kører sammen. Psykologiundervisningen omfatter børnepsykologi, der bevæger sig fra spædbarnet til og med skolealderen, personlighedspsykologi og socialpsykologi. I pædagogik lægges hovedvægten på nutidens pædagogiske problemer, og foruden den historiske gennemgang belyses forskellige kulturers opfattelse af opdragelsens mål. Børnehavelære omfatter gennemgang af hele det praktiske arbejde med børn i børnehaven, og her kobles teori og praktiske erfaringer naturligvis hele tiden sammen. Et stort punkt på programmet i den teoretiske undervisning er opøvelse af eleverne i at iagttage børn og beskrive deres adfærd og situation.

Foruden disse tre hovedfag har den manuelle beskæftigelse en stor plads på skemaet. Derefter følger sang, musik og bevægelse, så sociale fag, hvor der lægges megen vægt på familjekundskab. Derudover er der sygdoms- og sundhedslære samt litteraturundervisning.

Indholdet i disse forskellige fag kan forholdsvis let sættes i relation til hinanden, og det betragtes som vigtigt at bibringe eleverne forståelse af sammenhængen i det hele.

Undervisningsformen tilstræber i alle fag størst mulig aktivitet fra elevernes side. Skriftlige og mundtlige gruppearbejder benyttes, klassediskussioner, summemøder og dramatisering er almindelig brugt. Dette dels for at øve eleverne i at bruge disse former, som kan komme dem til gavn i deres arbejde senere med personale og forældre, men lige så vigtigt er det, at disse undervisningsformer apellerer til selvstændighed, samarbejde, afslibning og tolerance eleverne imellem, og man får

chance for at forløse nogle kræfter, som eleverne har glæde af at lære at kende i sig selv. Det manuelle arbejde forsøger man at tilrettelægge sådan, at der tilbydes eleverne materialer og undervisning i forskellige teknikker, som de hver især eller sammen i grupper kan udforme på deres egen måde. Det væsentlige på dette felt er at prøve at lade eleverne opleve skaberglæden pány. Den har for mange ligget brak i mange år. I sang, musik og bevægelse kan der på samme måde gives plads for personlig udfoldelse.

Uddannelsen slutter med eksamen i psykologi, børnehavelære og sociale fag. Eksamensformen er sådan, at den naturligvis nok forudsætter et vist mindstemål af viden og almen orientering i fagene, men først og fremmest afspejler den elevernes evne til selvstændigt at tilegne sig et stof og fremstille det. Denne form virker altså gunstigt på den daglige undervisning, som jeg har søgt at beskrive lidt af.

Praktikundervisningen har samme timetal som den teoretiske. Eleverne arbejder 15 timer ugl. i en børnehave og kommer i 3 à 4 børnehaver i løbet af de to år. De arbejder dels under vejledning, dels helt selvstændigt, i begyndelsen med mindre grupper børn, i reglen en 6—7 stykker, så vidt muligt senere med hele børnegruppen. Elever og praktikvejledere er ulønnede. Foruden at arbejde med børnene får eleverne lejlighed til at deltage i konferencer med leder eller hele personalet, flere steder afleverer de skriftlige opgaver, f. eks. små iagttagelser, dagbog eller lign.

Der er hele tiden en vekselvirkning mellem praktik og teori — det, seminariet oplærer i, kan i vid udstrækning afprøves i børnehaven, erfaringer derfra diskuteres i timerne på skolen. Der er nær kontakt mellem seminariet og børnehaverne gennem en praktikforstander, der fast besøger hver børnehave mindst to gange om året og organiserer gruppemøder, studiekredse og samlede møder for personalet i børnehaverne.

Kontakt mellem lærere og børnehavelærerinder

Lærere er betydningsfulde personer, der får alle Danmarks børn under behandling i mindst 7 år. Børnehavelærerinder er foreløbig knapt så betydningsfulde, fordi der altså ikke er plads til alle de børn, som af en eller anden grund gerne vil ind i børnehaverne.

Men vi føler os skam lige så betydningsfulde — betragter vort arbejde som lige så vigtigt som læreres, og vi ønsker god kontakt til skolens folk og skolens arbejde.

Jeg kan ikke se nogen principiel forskel på vort arbejde. Vi er pædagoger med nogenlunde samme besværligheder, glæder og ansvar, selv om vi arbejder med forskellige aldersklasser af børn og derfor må benytte os af forskellige midler. Vor holdning til børn og til, hvad vi

vil opdrage henimod, bør være den samme. For børnene er det vigtigt, at der bliver ordentlig kontinuitet i deres opdragelse.

Den blå betænkning gir på mange måder udtryk for, at linjen i den pædagogik, jeg har skitseret for børnehavens vedkommende, føres videre. Der er *børnehaveklasser* under opsejling sammen med andre former for flere børnehaver, og det skulle give mulighed for en lettelse af overgangen fra børnehave til skole for børnene.

En skønne dag hitter man måske også ud af at administrere al opdragelse fra samme hold, enten det blir fra et familjeministerium, et børneministerium eller hvad man nu kan forestille sig. Så vil børnehavelærerinder og lærere vel kunne uddannes sammen, og det vil være til gavn for børnene i de to institutionsformer.

Kirsten Sigsgaard.

Charlotte Palludan

OM "BØRNEHAVE-LÆRERINDENS ARBEJDE"

- AF ASTRID BALSLEV, KIRSTEN BORG, MARGRETHE HVIID & EVA NEERGAARD, DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT 1965, SIDE 346-355

Invitationen til at gå i DpT-arkiverne og vælge en artikel var inspirerende og ikke mindst smigrende for en kultursociolog som mig, der på ingen måde kan prale af at være en systematisk DpT-læser med minder om bestemte artikler, der fortjener at blive fremhævet. Jeg har heller ikke rigtig faglig indsigt nok til a priori at udpege bestemte epoker i den pædagogiske historie, som vi bør fordybe os yderligere i. Derfor var det også et held, at invitationen var behagelig åben og jeg kunne anlægge præcis det udvælgelseskriterie, der syntes mest meningsfuldt for mig, hvilket viste sig at være personligt. Jeg er ikke bare underviser og forsker i institutionsliv gennem en del år, jeg er også tidligere institutionsbarn, og på min vej ned i arkiverne blev jeg nysgerrig på, hvordan børnehaven blev kritisk behandlet det år jeg blev født og indledte min institutionskarriere i Jægersborg - først som vuggestuebarn og senere børnehavebarn. Hvordan førtes den faglige diskussion om den tids institutionsform, som jeg først og fremmest har hørt om, når min far har fremhævet, at der var stærk adgangsbegrænsning og han måtte tage forstanderinden Frk. Bramsens post med i postkassen i lange tider, for at sikre sig en plads til sin datter nummer to.

Valget faldt på artiklen "Børnehavelærerindens arbejde", der er skrevet på baggrund af forfatternes studier på årskursus på Danmarks Lærerhøjskole, fordi det overraskede mig, at den populært sagt kunne have været skrevet i dag. Forfatterne peger på problemer omkring for høje børnetal, for lave personalenormeringer, utilstrækkelige fysiske rammer, for meget praktisk arbejde, mismatch mellem uddannelse og arbejdskrav, der alle sammen kan genfindes i dag. Det samme kan argumentationen for, at disse problemer vanskeliggør det uddannede personales pædagogiske indsats og deres arbejde med at yde omsorg, hvilket er belastende for dem og giver oplevelsen af at være utilstrækkelige. De nødvendige forbedringer, der blev fremhævet af artiklens forfattere i 1965, synes stadig relevante at argumentere for, i hvert fald møder man dem ofte i den offentlige diskurs: Udover forbedringer af normeringer og fysiske rammer, skulle personalet dengang, som i dag, have mere tid til refleksion og faglig udvikling.

Som institutionsbarn fra 1965 er det rart at læse, at mit og andres børn behov for omsorg, kærlighed, individuel opmærksomhed samt interessante og relevante pædagogiske aktiviteter lå børnehavelærerinderne meget på sinde. Tankevækkende er det imidlertid også, at børnehavelærerinders rimelige krav på ordentlige arbejdsvilkår og status i samfundet står stærkest i artiklens argumentation. Forstå mig ret. Det er ikke, fordi artiklen på noget tidspunkt lover noget andet end et voksenperspektiv på børnehaven, eller at professionskampen ikke var, og fortsat er, væsentlig og nødvendig. Ellers ville pædagogerne og deres fagforeninger ikke fortsat argumentere for mere anerkendelse. Det ville ikke desto mindre have været sjovt og interessant, hvis jeg i denne eller en anden artikel i DpT fra årene omkring 1965 også kunne læse om, hvordan børnehaven var børnenes sted, hvor vi mødtes og levede med hinanden på godt og ondt, indenfor de rammer børnehavelærerinderne havde mulighed for at lægge for os, men sandsynligvis også relativt uafhængigt af de vilkår, børnehavelærerinderne havde. <<

Charlotte Palludan er født 1965, mag.art. i kultursociologi, ph.d. og lektor i pædagogisk antropologi på Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, og tidligere medlem af Børnerådet. Har skrevet om børnehaveinstitutioner i Dansk pædagogisk Tidsskrift (nr. 2, 2002) og med William Vonsild om en international bevægelse mod neoliberaliseringen af barndommen (nr. 2, 2007).

Børnehavelærerindens arbejde

– en analyse, foretaget af 14 børnehavelærerinder, der 1961-62 var årskursister på Danmarks Lærerhøjskole. Det oprindelige materiale er bearbejdet af børnehavelederne: Astrid Balslev, Kirsten Borg, Margrethe Hviid og Eva Neergaard til en artikel i »Børnehaven« nr. 17-1965. Astrid Balslev har yderligere bearbejdet og forkortet arbejdet til den foreliggende form.

Fra forskellig side tales der om børnehavearbejdets pædagogisk-psykologiske betydning. Børnehavens mentalhygiejniske indsats i samfundet anerkendes, og læger såvel som psykologer o. a. henviser ofte børn i børnehavealderen til vore institutioner; men på samme tid kan det synes, som om den landvinding, der er sket inden for pædagogik og psykologi, ikke er kommet til offentlighedens kundskab i så vid udstrækning, at man har draget konsekvenserne heraf og skabt bedre vilkår for opdragende arbejde blandt småbørn. Man forstår ikke det grundlag, børnehavelærerinden arbejder på, og desuden hersker der usikkerhed m. h. t. en definition af, hvilke krav der stilles til hende.

Dette forhold fik en gruppe børnehavelærerinder på årskursus 1961—62 til som specialopgave at gå i gang med en undersøgelse af, hvad børnehavelærerindens arbejdsdag bruges til.

Hovedformålet med opgaven har været at søge at finde frem til en klargørelse af, hvori børnehavelærerindens arbejdsopgave består, og hvorledes vilkårene for at yde dette arbejde er.

Ser vi først på det sidstnævnte forhold, vil andre formål for opgaven træde tydeligt frem:

1) En af de faktorer, der har nøje sammenhæng med børnehavelærerindens arbejdsvilkår, er børneantallet i gruppen. Det har da også været tanken bag en del af dette arbejde at søge at samle saglige argumenter, der kunne hjælpe til at klargøre den tvingende nødvendighed, det er, *at børnetallet i grupperne nedsættes.*

2) Ganske naturligt må det være, at vi fremhæver nødvendigheden af en *rimelig personalenormering.*

3) At *hensigtsmæssigt indrettede lokaler* giver mulighed for bedre arbejde, er indlysende. Vore iagtagelser har bekræftet det, selv om det har været vanskeligt at registrere det direkte. At pege på værdien heraf må dog absolut nævnes som et af opgavens formål.

4) Hvis opgavens besvarelse fremtræder på en sådan måde, at børnehavelærerindens reelle arbejdsfelter er blevet klarlagt, må den også kunne tjene til belysning af det misforhold, der gør sig gældende imellem kravene ude i arbejdsmarken og de krav, der indenfor den to-årige uddannelsestid med rimelighed kan stilles til seminarieeleverne. Opgaven vil da også få som mål at understrege, *at*

praktiktiden er for kortvarig til, at eleverne gennem egne erfaringer kan blive fortrolige med deres fremtidige arbejdsopgaver.

5) Endelig mener vi, at en lignende fremgangsmåde, som den vi har anvendt ved vor undersøgelse, vil kunne benyttes i internt øjemed i børnehaven, når der arbejdes med personalefordeling o. lign., og måske kunne give inspiration til og forbedret mulighed for at tage arbejdsplanen op til revision.

Der skal i det følgende gives et uddrag af, hvad vi 14 årskursister fik ud af den undersøgelse, vi foretog.

I alt fulgte vi 52 arbejdsdage nøje, og alt, hvad der optog den børnehavelærerinde, i hvis gruppe vi sad som iagttagere, blev nedskrevet og registreret.

De grupper, der blev iagttaget, var ikke udvalgt efter noget bestemt system, men vi fandt forbløffende store forskelle m. h. t. antallet af børn i grupperne og personalenormeringen.

Børnehavelærerindens arbejde har vi delt op i syv grupper: 1) tilsyn 2) fælles, sociale funktioner 3) omsorg 4) særlige gøremål 5) beskæftigelse 6) kontakt med andre voksne 7) administration.

Efter vore notater fra iagttagelserne fandt vi frem til, hvor mange minutter af arbejdsdagens 7 timer der var brugt til hver enkelt af disse grupper.

Det har ikke altid været så let at afgøre, i hvilken gruppe et arbejde skulle registreres. Vi, der har været ude i børnehaverne som iagttagere, oplever ikke tingene ens, og vi er heller ikke altid i stand til at vide, hvordan de opleves af den børnehavelærerinde, vi iagttager. Derfor må vi regne med en vis usikkerhed ved registreringen.

Men til trods herfor siger tallene os dog noget om, hvad børnehavelærerindens dag går med, og det kan sikkert hjælpe os til at tænke over, om vi kan lægge vort arbejde bedre til rette.

Ved registreringen har vi prøvet at skelne mellem primære og sekundære funktioner, idet vi under primære regner sådant arbejde, der kræver absolut nær kontakt eller fuld optagethed i en sådan grad, at andet primært arbejde udelukkes. Til sekundære funktioner hører sådant arbejde, som kan udføres samtidig med noget andet, hvor opmærksomheden ikke behøver at være 100 pct.

Det kan være vanskeligt at skelne mellem primære og sekundære funktioner. Er vi f. eks. i stand til at opfatte, i hvilken grad den iagttagne engagerer sig i den pågældende situation? Og kan vi frigøre os fra vore egne følelser af, hvordan vi selv ville have engageret os i samme situation?

Ordet *tilsyn* har vi haft lidt svært ved at forlige os med, men har alligevel ikke kunnet finde noget andet. Det dækker over den kontakt, børnehavelærerinden må have med et eller flere børn, der leger eller

arbejder alene eller sammen med en elev eller forpraktikant, og som børnehavelærerinden har ansvaret for — både m. h. t., hvad der evt. vil kunne indtræffe — altså at hun til enhver tid må være parat til at træde til med hjælp, interesse og nær kontakt.

Det er derfor kun rimeligt, at tilsynsfunktionerne er den rubrik, der har fået det højeste antal registreringer, og herefter kommer fælles, sociale funktioner.

Når man tænker på, hvor megen individuel behandling og nær kontakt (puslen) børn i børnehavealderen kræver, kan man måske undres over, at fælles, sociale funktioner optager så megen tid, at de opnår det næsthøjeste registreringstal; men når både spisetid, ture og hyggestunder (sang, samtaler etc.) regnes hertil, er det kun rimeligt. Disse fælles-foretagender behøver jo heller ikke at udelukke samtidige, nære kontakter med de enkelte børn.

Hvis gruppen ikke er urimelig stor, er der i alle tre nævnte situationer god mulighed for omsorg og nær kontakt med det enkelte barn. — Men det er et spørgsmål, om børnehavelærerinden ser denne mulighed og nødvendigheden af at bruge den. —

Vedrørende *omsorgsfunktionen* kan det nævnes, at børn i børnehavealderen har behov for megen kærlighed og omhu. Kun de færreste timer af dagen oplever de sammen med dem, der naturligst skulle yde dem dette. I hvilken grad kan vi i børnehaven give børnene noget af denne omsorg? Efter vore registreringer at dømme lykkes det kun i ringe grad, idet der efter disse ydes ca. 5 min. til hvert barn, når vi regner med grupper på 20 børn, og når der til den omtalte tid regnes med både omsorg for det enkelte barn, konfliktløsning, irettesættelser og omsorg for en gruppe.

På de enkelte registreringsskemaer kan vi aflæse, at konfliktløsninger og irettesættelser er hyppigst i dagens sidste timer, hvilket giver anledning til at overveje, om livet i børnehaven dagen igennem er for enerverende for børnene, eller om det kan være skadeligt for børnene, at børn fra forskellige grupper ofte samles i en stue sidst på dagen? Hvad årsagen end kan være, må denne kendsgerning opfordre os til at gennemtænke, om vor fordeling af arbejdskraft er så hensigtsmæssig som mulig.

Det kan dog næppe være rigtigt at dele det samlede minut-tal på alle gruppens 20 børn. De mest aggressive har trængt sig på, og de tilpasningsvanskelige børn og de »akutte« tilfælde har krævet børnehavelærerindens opmærksomhed. Tilbage står en lille — eller større — flok, som man synes, der slet ikke er blevet tid til. Dette kan i sig selv være belastende for børnehavelærerinden. Men skønt hun ikke har haft mulighed for at kontakte disse børn, som hun ønskede det, og som de trængte til, så må man ikke deraf slutte, at de slet ikke har fået noget af den omsorg og primære kontakt, som de måtte gøre krav på. Der er

Måltiderne er hyggestunder, hvor der er god mulighed for nær kontakt.

en mulighed for, at disse børn har søgt deres kontaktbehov tilfredsstillet hos andre voksne i børnehaven.

Dette har vore iagttagelser ikke givet mulighed for at konstatere. I de færreste tilfælde har børnehavelærerinden været helt alene med gruppen. I de ganske små grupper, der opstår omkring elever eller forpraktikanter, som børnehavelærerinden er vejleder for, er der gode muligheder for, at børnene kan få primær kontakt og omsorg.

Enkelte steder har der været to uddannede assistenter i samme gruppe — den hele eller den halve dag, og selv der, hvor børnehavelærerinden er den eneste voksne i sin gruppe, kan børnene måske finde lejlighed til at kontakte andre voksne — lederen, økonomaen eller andre.

Med hensyn til varigheden af de enkelte kontakter med børnene ser vi, at disse er ganske kortvarige. En del børn kræver dog egentlig mere tid — men de andre børn venter!

Et normalt, harmonisk barn kan sikkert godt acceptere, at det skal dele den voksne med andre børn, hvis vi forudsætter, at der om denne voksne er en atmosfære af positiv, menneskelig forståelse, så hvert barn føler, at det altid kan komme til hende og dele glæder og bekymringer med hende.

Men i vore børnehaver har vi også handicappede børn — fysisk, såvel som psykisk, og disse børn kræver langt mere af børnehavelærerinden.

Vi kan ikke overvinde disse vanskeligheder ved, at der gives økono-

misk tilskud til den børnehavelærerinde, der har et vist antal handicappede børn i sin gruppe. Det, der må til, er færre børn i gruppen, mere hjælp, mere tid til det enkelte barn.

Rubrikken »*særlige gøremål*« er en slags samlegruppe, og hvad der er puttet herind, er af så forskellig karakter, at det vanskeligt kan sidestilles, hvorfor det samlede gesnnemsnit ikke siger os ret meget. Her nævnes arbejde som lægeundersøgelse. I mange tilfælde hviler dette alene på lederen, men heldigvis har vi da også set, at børnehavelærerinden tages med ind i dette arbejde, når det gælder børn fra hendes gruppe. Hvad angår den egentlige lægeundersøgelse, drejer det sig jo kun om en gang om måneden, men man må vel regne med, at børnehavelærerinden altid har et vågent øje med børnenes helbredstilstand. Hvis dette har kunnet registreres, er det nok sket under »omsorg«.

Et andet punkt er registrering af *iagttagelser af børn*. Selve iagttagelserne må gøres i løbet af dagen. Med en god, teoretisk uddannelse som baggrund vil vi kunne opøves til virkelig at se, hvad der egentlig sker om os med vore børn. Men for at få det rette udbytte af disse iagttagelser må de registreres. Og på det punkt viser vore optegnelser et uhyggeligt lille tal.

Det praktiske arbejdes pædagogiske værd afhænger meget af, hvilket arbejde det er, og hvordan det udføres. Her kan der være grund til at se på, om arbejdet er udført i direkte samarbejde med børnene, og om det udførte arbejde står i nøje forbindelse med den situation, gruppen er i, eller om det praktiske arbejde, der er udført, lige så godt kunne have været udført af en anden — måske udenforstående — person, sådan at der var frigjort noget af børnehavelærerindens dyrebare tid til samvær med børnene?

Det skuffer sikkert en del at se, at beskæftigelsesfunktioner optager så lidt tid, som tilfældet er, og til denne funktion er henregnet både manuel beskæftigelse, fortælling, bevægelsesleg og anden leg med børn. Det nævnes af flere, at det fine sommervejr, som netop begyndte i de dage, undersøgelserne for størsteparten fandt sted, har været den væsentligste årsag til det lave registreringstal for denne funktion.

I de tilfælde, hvor børnehaven har egen legeplads, behøver sådanne solskinsdage dog ikke at berøve børnene mulighed for produktivt arbejde. Når vi nu ved, at beskæftigelse af børn ikke sættes i gang blot for at få tiden til at gå, eller for at opøve børnene i forskellige færdigheder, men at beskæftigelsens fornemste opgave er at give børnene mulighed for at udtrykke sig på en for dem naturlig måde i skabende virksomhed, så bør vi indrette vore legepladser sådan, at livet virkelig kan leves der, og sådan at det ikke bare bliver et sted, hvor børnene, som det ofte forkert udtrykkes, afreagerer, og hvor den voksne slapper af.

Under vore iagttagelser af børnenes anvendelse af materialer lagde

Til omsorg for det enkelte barn kan der blive 5 min. i gennemsnit!

vi mærke til, hvor stor betydning det havde, at alt, hvad der skulle bruges, var formålstjenestligt anbragt. Mange steder vanskeliggøres dette af dårlige pladsforhold, men hvor der er muligheder for at anbringe materialer, så de er lettilgængelige, vil dette være med til at inspirere børnene til produktivitet. Nogle vil måske mene, at stuen på den måde kommer til at se rodet ud, men det er pædagogisk set langt at foretrække fremfor en »steril« og pinligt ordentlig stue. Og tænk, hvad der spares af tid for den voksne, når de ting, hun skal bruge, er i nærheden. En tid, der vindes for børnene.

Oftest kan det være ganske små, men måske flere grupper børn, børnehavelærerinden arbejder med. I de såkaldte familiegrupper, hvor børnene er i forskellige aldre, føles det ganske naturligt, at ikke alle børnene arbejder med samme materiale. Men heller ikke når det drejer sig om jævnaldrende børn, vil man i almindelighed lade hele gruppen arbejde sammen. De små grupper giver de enkelte børn gode udviklingsmuligheder, medens de ingenlunde letter arbejdet for den voksne.

Under punktet *kontaktfunktioner med andre voksne* er 3 vigtige — og i sig selv vidtforskellige grene af vort arbejde samlet: 1) forældrekontakt, 2) kontakt med andre medarbejdere, og 3) oplæringsfunktioner. Den daglige forældrekontakt vil naturligvis være størst i de registreringer, der er foretaget i morgentimerne og i de sidste eftermiddagstimer. Netop på disse tider er børnehavelærerinden ofte ret

hårdt spændt for, idet det er almindeligt, at børn fra flere grupper er samlet under en børnehavelærerinde i den første og sidste tid på dagen.

Det er dog meget væsentligt, at børnehavelærerinden har tid til forældrekontakt. Det må ikke alene blive lederens arbejde. Denne daglige — ofte ganske korte — kontakt har absolut betydning for samarbejdet mellem hjem og børnehave, og den skaber baggrund for et godt udbytte af samtaler på forældremøder og på tomandshånd.

Kontakt med andre medarbejdere er den første betingelse for et godt samarbejde i børnehaven. Dagen igennem må man kontakte andre medarbejdere. Vi må vide lidt om hinandens arbejde og arbejdsform.

I mange børnehaver er børnene delt i grupper efter alder. Kun i de sjældneste tilfælde vil et barn da undgå at flytte fra den ene voksne til den anden. En god kontakt mellem de voksne vil lette denne flytning. I tilfælde, hvor børn fra forskellige grupper samles i en gruppe, vil den gode kontakt mellem de voksne spille en afgørende rolle. Også den enkelte medarbejders indsats kan vinde ved et godt samarbejde. For netop det, at flere kolleger arbejder sammen under så forholdsvis frie former, giver mulighed for inspiration til godt pædagogisk arbejde og mindsker chancen for dårlig konkurrence mellem grupperne.

Endelig er der *oplæringsfunktionerne*. I de børnehaver, der både har elever og forpraktikanter, må registreringerne på dette punkt selvsagt blive betydeligt højere, end hvor det ikke er tilfældet. Det at have elever, giver mulighed for flere *små* grupper; men børnehavelærerinden må stadig være i kontakt med disse grupper, dels af hensyn til børnene, dels af hensyn til selve oplæringsarbejdet. Eleven ønsker vel oftest at være fri for børnehavelærerindens »kritiske« blik, men hvis vi skal have det rette udbytte af at drøfte børnehavens arbejdsform og elevens eget arbejde med eleven, så må vi også have mulighed for jævnligt at følge eleven i hendes arbejde.

Så vidt vi kan se, har der i vort materiale kun været tale om kortvarige kontakter med elever. For at danne sig et billede af, hvad elevarbejde betyder for en børnehavelærerinde, må dertil lægges den tid, hun må frigøre sig helt fra børnene for at hellige sig en samtale med eleven. Hvor vi får denne tid fra, er oftest en gåde, men den skal skaffes.

Som regel påhviler størsteparten af *administrationsarbejdet* børnehavens leder. Vore iagttagelser viser da også et betydeligt antal børnehavegrupper, hvor den iagttagne børnehavelærerinde ikke har været beskæftiget på dette punkt. Det ville sikkert være af betydning, om flere medarbejdere deltog også i denne del af børnehavens arbejde; dels ville det lette lederens arbejde, så hun kunne få noget mere tid til det direkte arbejde med børnene, dels ville det kunne medvirke til i hele medarbejderkredsen at oparbejde et medansvar for børnehaven.

Vi har af det samlede materiale set, hvordan arbejdet gennemsnitlig

Forældrekontakten betyder meget for samarbejdet mellem hjem og børnehave.

har fordelt sig, men vi får ikke et helt klart billede af, hvor stadigt skiftende børnehavelærerindens arbejde er. Hvis ikke livet i børnehaven skal blive stift og ensartet — nærmest blottet for udviklingsmuligheder for de enkelte børn — så må børnehavelærerindens opmærksomhed være rettet imod flere steder på en gang. For den voksne iagttager kan det se ukoncentreret og flimrende ud, men det behøver dog ikke at virke sådan på børnene. For børnehavelærerinden selv er det dog utvivlsomt et stort pres, der bevirker, at arbejdsdagene kan føles krævende og trættende. Der findes mennesker, som er i stand til at have en utrolig mængde primære kontakter, således at den anden part altid føler sig helt sikker på, at hans eller hendes sag behandles med absolut interesse og omhu. Men der er også børnehavelærerinder, der nok fornemmer de mange situationer, hvor der kræves primær kontakt, men som samtidig føler, at det er praktisk uigennemførligt at imødekomme dette behov, fordi det vil tage mere tid, end man har til rådighed. Altså konstaterer vi igen, at grupperne er for store, eller at vi er for få voksne.

Den manglende mulighed for at strække til virker belastende. Man må derfor spørge sig selv, hvorfor vi stadig godtager de forhold, der ikke sjældent bydes børnene og os i vore institutioner, der de fleste steder er indrettet til 20 børn i gruppen, varetaget af een uddannet børnehavelærerinde.

Børnene er det helt primære i arbejdet. Børnepsykologiens forsk-

ningsresultater er i dag så nogenlunde tilgængelige for os; og vi er også klar over, at kræfterne må samles om alt det, som vi ved må tilgodeses, for at barnet kan trives og udvikles i positiv retning.

Til trods herfor oplever man dog, at de mindre hensigtsmæssige arbejdsvilkår kan skabe risiko for, at der i børnehaven bliver en atmosfære, hvor det ikke falder naturligt for børnene at komme frem med deres behov og ønsker. Dette er et alvorligt perspektiv for vort arbejde, når vi ønsker, at vore børnehaver skal være sunde grosteder for børnene. Børnene trænger til en atmosfære af hygge og tryghed, og man spørger sig selv: Magter vi at give dem den?

Børnehavelærerindens personlighed og rent menneskelige kvalitet er af den største betydning. En betingelse, for, at hun kan se, hvor i arbejdet hun skal lægge sine kræfter og sin tid, er, at hun har en grundig uddannelse bag sig, og at hun formår at bruge, hvad hun har lært.

De fleste nyuddannede børnehavelærerinder kommer på en altfor hård prøve, når de skal virke som assistenter. Aspiranttiden burde være en slags turnustjeneste, hvor den pågældende medarbejders ansvar skulle stige gradvis. Det vil være en hjælp hertil, om atmosfæren i børnehaven er sådan, at man stadig får lyst til at holde sig á jour med nye pædagogiske og psykologiske tanker. Disse må drøftes i personalekredsen ved personalemøder. Vel kræver det en indsats fra såvel leder som medarbejdere, men det giver liv og fornyelse over det daglige arbejde, at man sammen kan tale om disse spørgsmål og sætte dem i relation til netop den børnehave, som man arbejder i, og som man gerne vil have noget godt ud af. Mange er kommet ind i en skæv skure og bruger tid og kræfter på at få dagligdagen til at gå gnidningsløst og uden for mange iøjnefaldende ulykker.

Vi må i fællesskab kunne lægge vort arbejde sådan til rette, at vi efter endt børnehavedag endnu har kræfter tilbage, dels til at følge med i faglitteratur eller deltage i møder og studiekredse, dels til at leve med i andre sider af livet, så vi også derfra kan hente nyt ind i dagligdagen — så vi ikke isolerer os.

En vigtig ting i hele arbejdet med børnene er, at vi har tid til *systematiske iagttagelser af de enkelte børn.* Iagttagelserne bliver ofte overfladiske, og hvor det drejer sig om grundigere arbejde, begrænses dette ofte til de adfærdsvanskelige børn eller børn med specielle problemer.

Det er et stort pres at honorere alle de krav — teoretiske såvel som praktiske — der møder een dagen igennem. De foreskrevne 20 børn i en gruppe umuliggør i sig selv den intime kontakt med det enkelte barn. Ethvert barn i vore institutioner har krav på mere individuel forståelse, end det de fleste steder vil kunne få. For den børnehavelærerinde, der erkender disse krav, er det en belastning, der ikke statistisk lader sig måle, men som ikke desto mindre er en realitet.

I mange tilfælde mangler vi bistand af psykiater eller psykolog, og

vi har gennemgående for ringe mulighed for en hensigtsmæssig anbringelse af de særligt skadede børn.

Samarbejdet med andre institutioner: direktorat, børneværn, socialkontor, rådgivningsklinikker, forskellige forsorgsgrene, for ikke at tale om de stedlige skoler, hører vel i første række under lederens arbejde; men er der god kontakt mellem leder og medarbejdere, vil kontakten udadtil have betydning for hele personalet. En børnehave må være en levende organisme med følere ud til samfundet omkring den. Vi må føle os som led i en større sammenhæng af pædagogiske, sociale og kulturelle foranstaltninger.

Der er mange og store krav til den enkelte børnehavelærerinde, og vi må håbe på en snarlig ændring i flere sider af vore arbejdsvilkår, så vi får bedre muligheder for at honorere de krav, der stilles. Vi må i trit med udviklingen forsøge at gøre vort arbejde mere tidssvarende, så teorien om, hvordan arbejdet skal gøres, kommer til at stå i et mere rimeligt forhold til den praktiske udførelse af det.

Naturligvis kunne der peges på mange ønsker — store og små — der på forskellig vis kunne gavne det daglige arbejde. Men skal vi nævne noget, der kunne skabe en virkelig god udbygning af vort arbejde, må det blive: at børnehavens opgave i samfundet betragtes som et arbejde, der i lighed med skolernes består som en selvstændig institution, således at man fra myndighedernes side anerkender heldags-, korttids- og halvdags-opholdet for barnet som en ret, alle hjem har til at få den støtte i opdragelsen af deres børn, som de har behov for, og som passer ind i den enkelte families situation.

Så længe vi udelukkende ser børnehavens opgave i sammenhæng med beskæftigelsessituationen på arbejdsmarkedet, vil det i for høj grad være industrien, der dikterer, og ikke det enkelte hjems behov, der gør sig gældende. Vi må ikke vedblivende se på børnehavesagen som en forebyggende foranstaltning og måske ovenikøbet tro, at vi forebygger og hjælper familierne på bedste måde.

Børnehavelærerindens arbejde er en blanding af en pædagogs og en socialhjælpers indsats, uanset hvor hun arbejder indenfor børnehavernes område. Heldagsbørnehaven med nogle halvdagspladser, korttidsanbringelsen, legestuerne — alle er de institutioner, hvis pædagogiske arbejde og sociale funktioner er en hjælp, samfundet yder til en del familier; men det burde være alle familier med småbørn, der havde denne chance på en sådan måde, at de kunne vælge mellem anbringelsesmulighederne.

Astrid Balslev, Kirsten Borg, Margrethe Hviid, Eva Neergaard.

Helga Schwede

HVAD SKAL VI LÆRE?

- AF NIELS HARBOE, DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT 1988, SIDE 211-215

Niels Harboe tager udgangspunkt i den kulturelle tvetydighed, der gennemsyrer socialiseringen af børn, nemlig dobbeltheden i omgangen med det barnlige - ønsket om kontrol og samtidig at give plads til barnets natur og egne initiativer. Han ser på seminariets praksis ud fra denne vinkel. Det er slående, at vi i artiklen genser en begrebsverden milevidt fra *Fremdriftsreform, Konkurrencestat, PISA mv.* Den noget vanskelige øvelse er at få de studerende til at værdsætte det barnlige univers og at forstå, at det kompetencegivende og det personligt udviklende er to sider af samme sag.

Børnehavens indhold kunne i mange år bedst aflæses af de fagbeskrivelser, som *Børnehave-og fritidspædagoguddannelsens bekendtgørelser* efter loven af 1969 rummede, - i øvrigt den første lov om børnehaveuddannelsen efter at den havde eksisteret siden ca. 1878! Fagrækken efterlod ingen tvivl om, at den studerende blev uddannet til bevidst at arbejde med mennesker i et kreativt-musisk miljø. De pædagogisk-psykologiske fag gav en faglig baggrund i forlængelse heraf, og den sociale faggruppe forankrede uddannelsen i en samfundsmæssig forståelse.

I *Bekendtgørelsen om faste råd og udvalg* lå der et meget stærkt element af medbestemmelse og ansvarlig medskaben af uddannelsen. Juristen Ernst Gravesen, ekspeditionssekretær i Undervisningsministeriet, skriver i ministeriets blad *Uddannelse* en bemærkelsesværdig artikel om disse forhold[1]. Han nævner den lige magtfordeling mellem studerende og lærere i de fleste udvalg, hvor pædagoguddannelserne i nedbrydningen af magtstrukturer, går et skridt længere end læreruddannelsen. Tendensen er, at studerende får større indflydelse på beslutningerne og juridisk og moralsk ansvar for dem: *Udviklingstendensen er klar, og vurderet på baggrund af den ideologi, samfundet bekender sig til, også heldig.* Tænk, det sagde en ministeriel embedsmand i 1971!

Det er yderst bekymrende, at både pædagog- og læreruddannelsen i dag er indlejret i store systemer, hvor en demokratisk kultur har meget små chancer. Hvilke konsekvenser har det for børn, at de i institution og skole møder voksne præget af "nødvendigheder", som de end ikke i uddannelsestiden har fået mulighed for at opbygge en modkultur til?

Niels Harboe giver indblik i nogle af de trængsler, man sad i som seminarielærer - trængsler, som affødtes af, at ens ideal som underviser stødte sammen med de studerendes mere håndfaste forestillinger om et undervisningsforhold. Men dette sammenstød har nok på længere sigt givet et godt grundlag for et pædagogisk arbejde, hvor lignende anfægtelser kunne gøre sig gældende.

Filosoffen Immanuel Kant (1724-1804) sagde i 1790-erne, at børn skulle opdrages *i et alternativ til det bestående samfund* for at kunne skabe et nyt, en tanke der går igen i den tidlige Fröbelbevægelse. Seminarieleder Henriette Goldschmidt (1825-1920) fra Leipzig havde den ledende tanke, at verden ikke kun fornyes fysisk af børn, men også etisk.

Kan vi skabe en uddannelse, der også åbner for det fabulerende og tænksomme, som børn skal forny verden med? Det kræver, at pædagogen har mod og viden nok til at kunne formulere en daginstitutionspædagogik, som ikke vil nøjes med det, der kan måles og vejes, men som sigter mod det fælles bedste og mod et samfund, hvor børns værdier får en plads. Vi må kræve, at pædagogen kan skabe en *kultur*, som "det gode barneliv" kan udfolde sig i, skabe oplevelses- og læringsmiljøer, som giver børnene en erfaring om et liv, der når ud over det aktuelle samfunds magtstrukturer og økonomisk rationelle tænkning.

I uddannelsen har den studerende lange praktikperioder *som ansat*. Det rummer stor risiko for konservering af faget, hvis ikke den studerendes formulerede mål mødes af provokationer, som fører dem længere end til konsensus. Danske børn er på verdensplan de børn, der tilbringer flest timer uden for hjemmet. Hermed lægges et stort ansvar på pædagogen. At skaffe plads til børnenes værdier i vores samfund kræver en *ikke alt for lydig forvalter*!!

NOTER

1 Gravesen, Ernst, (1971). Medindflydelse, medbestemmelse, s. 489-493. Uddannelse 71, Undervisningsministeriets Tidsskrift, 4. årgang nr.9, Nov.1971.

Helga Schwede er født 1941, børnehavepædagog 1964, cand.pæd.pæd. fra Danmarks Lærerhøjskole 1993, praktikleder ved Børnehaveseminariet Fröbel-Højskolen, København og senere Roskilde fra 1966-1997, lektor i pædagogik fra 2001-2008. Har siden 1976 arbejdet med at indsamle og registrere seminariets arkiv, som nu er overdraget Rigsarkivet.

Hvad skal vi lære?

Af Niels Harboe

Den svenske etnolog Billy Ehn har været på opdagelsesrejse i en række daginstitutioner. I bogen »Ska vi leka tiger?« beskriver han nogle af rejsens indtryk:

»En dag beretter seksårige Tanja om sin moster som arbejder i en dyreforretning, hvor de har kaniner. – Man kan ta' dem ud. Altså ikke rigtig ud men ud af burene og holde dem. Jeg har prøvet det en gang. De var smaddersøde, smaddersøde (...) En gang vi var i OBS og min far ikke kiggede – så vi en rotte, en levende en, den sad der bare... Det var en levende rotte!« (s. 77).

Historien fascinerer børnene, og Billy Ehn bruger beretningen om »rotten i varekatedralen« til at skildre barnet i de voksnes verden. Tiltrækningen til dyreverdenen, til fangenskab og frihed i legen kan ses som et billede på barnet i voksenverdenen. Barnet er på en og samme gang repræsentant for det naturlige og oprindelige, der kalder på varme følelser *og* for en uciviliseret uro i det ordentlige voksenliv. Denne dobbelthed i omgangen med det barnlige belyser Billy Ehn især i institutionslivet, hvor orden i det menneskelige samspil og kontrol over udviklingen brydes med tvivlrådighed og kaos i institutionsopdragelsens mål og indhold. Der er tale om en kulturel tvetydighed, som kommer til at gennemsyre socialiseringen af børnene.

I det følgende har jeg forsøgt at se på livet på et børnehaveseminarium ud fra en lignende indfaldsvinkel, nemlig som et sted hvor yderst modsætningsfyldte meldinger trives side om side og fylder socialiseringsrummet.

Har man sagt af- må man også sige be-

I en årrække har nye studerende med stor sandsynlighed kunnet høre følgende mindst en halv snes gange i deres første studietid: »Her på seminariet kan man ikke få en uddannelse... Men man kan tage en!« Det kan næsten virke som en besværgelse, når det bliver sagt så tit, men bag ordene ligger en alvorlig intention. Afskoling har været et af nøgleordene i den forbindelse, fordi det har været tanken, at en uddannelse til pædagog ikke måtte minde om et skoleforløb i mere traditionel forstand. Det afgørende har været at sigte mod, at ansvaret for undervisningen ikke tilfalder læreren alene, men bliver et fælles ansvar, og at det bliver muligt at forme sin egen uddannelse gennem øget bevidsthed om de læreprocesser, man indgår i. At arbejde på afskoling har på seminariet indebåret forsøg på at inddrage de studerendes erfaringer i undervisningen, at lade tværfaglige problemstillinger fylde undervisningsperioderne frem for at lade de enkelte fag definere indholdet, og at arbejde med de samme problemstillinger ud fra både aktivitetsbetonede og teoretiske indfaldsvinkler.

Men afskoling er mere en hensigt og en proces, end en endegyldig realitet, fordi den imødegås af andre tendenser i seminariets pædagogiske univers. Uddannelsesbekendtgørelsen er fortsat stærkt fagopdelt og rummer umiddelbart forbavsende ringe mulighed for at iværksætte mere problemorienterede forløb. Det bliver nemt et arbejde på trods af rammerne. Samtidig rummer seminariet en lang række ingredienser med umiskendeligt skolepræg lige fra lærerværelse, protokoller og standpunktsbedømmelser til klassekammerater og skoleferier. Det er egentlig ikke så sært, at gammel elevadfærd aktualiseres på godt og ondt ved mødet med seminariet. Vi kommer nemt til at forestå en beskoling af de studerende samtidig med, at vi vil skabe mulighed for afskoling.

Det kan heller ikke undre, at vi kommer til at lege så meget med begrebet skole. På første år høres mange studerende sige skole, lektier og frikvarter ganske uden at rødme. Det sker så tit, at man næsten lærer at leve med det. Men en sjælden gang imellem fristes man til at komme med en lille korrektion, som, så længe den har postulatets karakter, kommer til at bekræfte det, man ville afkræfte. Senere i uddannelsen kalder nogle studerende fortsat semina-

riet for skolen bare for at drille, og det er jo egentlig meget godt, for så ved ingen af os, hvor vi er henne. Men vi kommer til at overveje det.

Planer i tide og tid til at planere

Det er vel ikke for meget sagt, at vi i de senere år har lavet seminarium med ryggen mod muren. Nedskæringer og lukningstrusler har svirret i luften konstant. Selv om vi har ment, at det ikke kan lade sig gøre at lukke en god idé, har det undertiden været svært at udvikle et perspektiv, der rakte ud over morgendagen.

Som lærere har vi haft flere problemer at slås med på den konto. Vi har ønsket at præge uddannelsen, så der tegnede sig en sammenhæng mellem undervisningen i de mange fag i det treårige forløb. Vi har arbejdet ud fra en opfattelse af, at der til pædagogjobbet hører både grundlæggende viden og færdigheder. Samtidig har vi søgt ikke at havne i pensumtænkning. Vi har med andre ord søgt at skabe vores egen ramme for uddannelsen. Det har ikke været så enkelt endda, ikke mindst fordi de politiske tiltag, der angiveligt skulle regulere og effektivisere seminarieområdet, faktisk har medført overordentlig kaotiske arbejdsbetingelser.

Og hvor det trods alt er lykkedes os i tide at omsætte ideer til planer og perspektiver i uddannelsen, har det alligevel skabt nye problemer indadtil. Pædagogisk forudseenhed fra lærerside kommer nemt til at fordre noget tilsvarende fra de studerende. Vi har villet tydeliggøre rammerne for medbestemmelse for at gøre det klart for de studerende, hvor de selv kan præge deres uddannelse. Men det er vanskeligt at skabe rammer, som kan være med til at igangsætte den læreproces, der drejer sig om at finde ud af at tage sin egen personlige uddannelse. Balancen mellem at tydeliggøre valgmuligheder og at udelukke dem kan være hårfin, fordi man i og med præciseringen af muligheder måske bliver mindre opmærksom på uforudsete veje at gå. Selv mere opfindsomme undervisningsforløb kan stivne ved genbrug og komme til at fremstå som »uundværligt pensum«.

Hermed er der risiko for at udelukke den mere uforudsigelige eksperimenteren, der kan bane nye veje netop, fordi den får lov at være ufærdig og ikke formålsstyret. Denne proces kræver nemlig tid til at fabulere og forsøge; en tid der er lettere at efterlyse end at tage. Og det er en proces, som nødvendigvis vil afføde en del forbiere af den slags tiderne ikke er til.

Men det at udvikle nyt perspektiv i uddannelsen kræver også sin form for styring og rammetænkning. Faktisk skal man stramme ballerne og gøre en ekstraordinær indsats for at komme videre under de givne vilkår. På den måde bliver det at lægge planer i tide og at have tid til at planere både hinandens forudsætning og modsætning.

Men når vi nu har det

Ved afslutningsfesten for et par år siden dannede en gruppe nybagte pædagoger et talekor på scenen. En af dem trådte frem – angiveligt som lærer (briller og distinkt stemmeføring) – og sagde:

»På seminariet er vi naturligvis opmærksomme på, at førsteårsafgørelsen hviler på et meget spinkelt grundlag...«

Og så sagde talekoret: »Men når vi nu har den!«

»Læreren« fortsatte: »Vi er selvfølgelig meget skeptiske over for karaktergivning. Vi finder standpunktsbedømmelserne utilstrækkelige til en vurdering af de studerende...«

Hvorpå talekoret stemte i: »Men når vi nu har dem!«

»Læreren« igen: »På seminariet stiller vi os kritiske over for afholdelse af afsluttende prøver. Ja, seminariets grundlægger forlod endog »kursus«, da de afsluttende prøver blev indført...«

Talekoret igen: »Men når vi nu har dem!«

På denne måde blev uddannelsens relativt få afgørende vurderinger omtalt, og lærernes tvetydige omgang med dem blev stillet skånselsløst til skue. Som lærere sætter vi os mellem to stole og kan dårligt andet. Vi ønsker, at seminariet skal være et sted, hvor der er plads til at prøve sig frem, dumme sig af og til for med tiden at blive bedre hver for sig og sammen. Men vi er også opmærksomme på, om folk faktisk udvikler sig, om der er udsigt til at det kan blive godt eller i det mindste godt nok. Vi skal tage stilling til om en tilsyneladende stilstand er udtryk for eftertænksomhed, begyndervanskeligheder eller noget mere urokkeligt.

Det kan være svært at formidle denne dobbelthed til de studerende. Når vi modtager dem ved uddannelsens start, smiler vi imødekom-

mende, smækker dørene op og siger: »Kom helt indenfor!« Syv til otte måneder senere taler vi med rynkede bryn om ekstraopgaver og andre muligheder for at forbedre standpunktet inden førsteårsafgørelsen (en vurdering som hver faglærer skal foretage med hensyn til den studerendes studieegnethed og mulighed for at fortsætte på andet år). Dette attitudeskift må virke voldsomt på de studerende. Små og store dramaer udspilles, og de kedeligste minder fra tidligere skolegang dukker op i erindringen. Oven i købet som man var ved at lære, at det ikke var en almindelig skole, man var havnet på.

Ideelt set er førsteårsafgørelsen en opsummering af den løbende evaluering, man som faglærer laver af og med den studerende. Reelt er grundlaget ofte 30-40 undervisningstimer med op til 26 studerende i klassen. Selv om udgangspunktet er vanskeligt, kan der dog bag ens afgørelse som faglærer ligge overvejelser, som peger ud over de kriterier, der officielt er udstykket som vurderingsgrundlag. For det er vanskeligt at sige, hvem tvivlen skal komme til gode: den studerende, uddannelsen, pædagogfaget eller børnene? Hvad kan man i det hele taget nå at løse eller forbedre ad pædagogisk vej? Hvad kræves der af pædagogers arbejde, og hvad kan arbejdsfeltet bære af mulige fejlskud? I sidste instans stiller man måske sig selv et spørgsmål, der er nogenlunde ligeså uomgængeligt, som det er uanstændigt: »Ville jeg lægge barn til det her om godt to år?«

Lignende tvetydigheder kan for mig at se optræde omkring de afsluttende prøver. Umiddelbart betragtet er deres værdi som grundlag for en pædagogisk vurdering ikke imponerende. De omfatter kun nogle af uddannelsens fag, som til gengæld kommer til at fremstå som særligt betydningsfulde måske endda med tilbagevirkende kraft. Trods forsøg på at afdramatisere sagen og tilnærme prøverne til den almindelige undervisning adskiller de sig dog klart alene i kraft af den eksterne censur. Og som alle korttidsbedømmelser er de chancebetonede. Så måske er det bare mit behov for at blive bekræftet som lærer, der spiller mig et puds. Eller måske er det en efterhånden veludviklet evne til at finde noget meningsfuldt i snart sagt hvadsomhelst, hvilket de senere års seminariepolitik har stimuleret voldsomt. Hvorom alting er, oplever jeg, at forholdsvis mange studerende ved prøven får sat et værdigt punktum for en del af tre års arbejde, omend det kan ske på meget forskellig vis:

Da Thomas forlod prøvelokalet efter at have bestået den mundtlige prøve i de pædagogiske fag, gik han ind i klasselokalet overfor til de ventende kammerater. Men i stedet for at sætte sig ned og snakke om, hvordan det var gået, stillede han sig op til tavlen og skrev: »Mennesket er et aktivt handlende væsen«. Så vendte han sig om mod de andre og sagde: »Gentag efter mig, klasse, mennesket er et aktivt handlende væsen«. Han må have haft meget lyst til at fortælle, at seminariet lige havde afkræftet noget af det, han mente, det stod for. Samtidig fik han markeret, at det ville han ikke lade gå upåtalt hen. Måske var det noget, han havde lært?

Nul huller

Hen mod slutningen af en time var jeg ved at dele undervisningsmateriale ud, som skulle læses til næste gang. Jeg havde brugt en del tid på at få samlet et tekstuddrag, havde ovenikøbet husket illustrationer og mente selv, at mit arbejde som amatørtrykker – trods smålig skelen til Copy Dan aftalen – var ret vellykket. Teksterne handlede om nogle af århundredets pædagogiske sværvægtere, og jeg regnede med, at det ville vække interesse:

»Er der nogen, der vil spørge om noget,« huskede jeg tilmed at sige, da jeg havde givet materialet et par ord med på vejen:

»Hvorfor er der ingen huller?«

»???«

»Huller!«

»Huller?«

»Ja, hvorfor er der ingen huller. Det er skide irriterende!«

»?«

Forklaringen fik jeg, da jeg opdagede, at den studerende sad og prøvede at få det uddelte materiale til at sidde i sit ringbind.

Det har undertiden slået mig, at det at undervise på seminariet kan være et møde mellem meget forskellige verdener. Det er ikke ualmindeligt – ihvertfald i uddannelsens start – at møde en helt instrumentel indstilling til uddannelsen. »Hvad er det egentlig jeg skal lave her for at få papir på, at jeg er pædagog?« For den studerende må det være en besynderlig oplevelse at få et alenlangt svar, der nemt bliver længere end kaffepausen – ja måske fylder det meste

af uddannelsen – uden at efterlade det indtryk, at læreren ved præcis, hvad han snakker om.

Svaret må jo prøve at motivere den studerendes engagement i noget i dag så eksotisk som det at værdsætte det barnlige univers. I den forstand kan uddannelsen blive en form for indvielse, som naturligvis også fordrer indsigt og færdigheder. Men dette kan ikke diskuteres uafhængigt af personen. Videre må man jo i sit svar tage et udvendigt forhold til uddannelsens indhold alvorligt og imødegå det ved at sandsynliggøre, at det kompetencegivende og det personligt udviklende i denne uddannelse er to sider af samme sag. Endelig – og det er måske det sværeste – er man som lærer i dag i berettiget tvivl om, hvad uddannelsen skal rumme. Diskussionen om familieliv, børneopdragelse, værdikrise og rodløshed angiver mangfoldige problemer, som ramler lige ind i pædagoguddannelsen. Der er mange nye veje at betræde i den situation, men for mig at se ingen entydige løsninger. Jeg har ladet mig fortælle, at mange af lærerne i seminariets vilde dage først i 70'erne var ret godt klar over, hvad de ville undervise i, og mange studerende var tilsvarende sikre på, hvad de ikke gad høre. I dag beder de studerende om klar besked på, hvad de skal lære, og læreren må ty til et kvalificeret øh.

På den måde spejler seminariet et brud. Det formidler, som del af den reformpædagogiske bevægelse og af børnhavebevægelsen, en tradition, som engang havde en bredere kulturel understøttelse og var præget af optimisme og fremtidstro. I dag bæres denne bevægelse ikke frem andre steder i samfundet, og fremtidsudsigterne kan det i pessimistiske øjeblikke være svært at få øje på. På den anden side knytter børneopdragelse om noget vor kulturs fortid, nutid og fremtid sammen, og de frisatte livssammenhænge kræver fornyede bud, også fra dem, der skal arbejde professionelt med børn. Heroverfor står de studerende, som for manges vedkommende hverken har tid og råd eller en forhåndsindstilling, der motiverer for at vende livets store og små spørgsmål de næste tre år. »Hvad skal vi lære?«

Lissom og i virkeligheden

En dag foreslog en studerende, at det skulle være forbudt at sige »lissom«, når klassen diskuterede. Hun kunne ikke holde ud, at det blev brugt hele tiden. Min reaktion var vist lidt skarp, for jeg sagde, at jeg syntes, at man i en uddannelsessammenhæng *skulle* gøre det. Det er naturligvis ikke et forsvar for cirkaviden og cirkelslutninger, men for retten til at prøve sig frem i ord og handling.

»Det kan slet ikke lade sig gøre i virkeligheden« kan man høre studerende sige og måske med stigende overbevisning efterhånden, som praktikerfaringerne vokser. Som lærer kan man jo med rette blive usikker på, om man nu også er ajour med institutionslivets trængsler. Og om det gør noget, hvis man ikke er det. For taler man med pædagoger i institutionerne, kan det undertiden virke, som om virkeligheden har holdt flyttedag og er blevet næsten alt det, der ligger uden for institutionerne. Vi har åbenbart et fælles problem med at være isoleret fra virkeligheden.

Det må være på tide, at vi i seminarieverdenen indstiller jagten på den virkelighed, som vi har så svært ved at definere, og som vi åbenbart altid er på afstand af. Hvis institutionsverdenen er så tynget, som man undertiden får indtryk af, hvordan kan seminariet så blive et sjovt og spændende sted at være, når man samtidig forventer, at dets aktiviteter rettes ind efter praksis? Og hvis ikke uddannelsens værdi også måles i subjektive kriterier som spænding og sjov, hvordan kan man så forvente at de mennesker, der har tre år til at vænne sig til tanken om at blive pædagog, bagefter bliver i stand til at skabe liv og glade dage i institutionerne?

I stedet for at bevæge sig som katten om den varme grød kan uddannelsen måske dreje sig om at bevæge de studerende fra det punkt, hvor man først tror man har check på det hele, og til det punkt hvor modet svigter, og hver eneste lille skridt kræver dybe overvejelser og så endelig frem til at kunne leve med opdragelsesarbejdets kompleksitet og dynamik.

Uddannelsen kan med andre ord være det sted, hvor man får lejlighed til at finde ud af, hvem man er og netop derfor bliver rede til at bevæge sig. For mig at se er der meget i arbejdet som pædagog, der drejer sig om bevægelighed: At kunne se verden med det treårige barns øjne og have overblik over mylderet af relationer i en børnegruppe, at kunne se en sag fra forældres, kollegers eller myndigheders synspunkt og så indtage sit eget standpunkt, at kunne både mærke og overskue konflikter, at kunne stille sig ved siden af sig selv og betragte

egen praksis; med andre ord at kunne skifte mellem perspektiver, der både rummer indsigt og overblik og at have sig selv med i den bevægelse.

Hvis jeg skal give et bud på, hvad tre års seminarieuddannelse gerne må føre til, vil jeg sige, at jeg håber folk bliver i stand til på een gang at holde hovedet koldt og hjertet varmt. Det er da ihvertfald bedre end det modsatte.

Niels Harboe er lærer i pædagogik på Seminariet for Småbørnspædagoger. ■

(Foto: Per Folkner)

RETTELSE

I Dansk pædagogisk Tidsskrift nr. 4/2014 er der desværre sket en fejl. I Tone Saugstads artikel *Goddag mand, økseskaft* i temaet *Pædagogikkens teori og praksis – eftersyn og eftertanke* er litteraturlisten blevet forbyttet med listen til John Benedicto Krejslers artikel. Den korrekte litteraturliste er lagt på DpT's hjemmeside og kan findes på dette link:
http://www.dpt.dk/tidligere-udgivelser-2/2014-2/nr-4-2014

Peter Raagaard

"RYST DIN FRÆKKE RØV"

- OM MOBNING SOM EN SPROGHANDLING SET I EN SOCIAL OG KULTUREL KONTEKST

Artiklen handler om mobning. Det er en analyse af en krænkende bemærkning, jeg som lærer overhørte udvekslet mellem nogle elever. For at give en dyberegående forståelse af, hvad der er på spil i en mobbesituation, er analysen opdelt i tre teoretiske niveauer: Et lingvistisk, hvor jeg anvender W. Austin og Mikhail Bachtins teorier. Et historisk/antropologisk, hvor jeg, inspireret af historikere som Robert Darnton og Carlo Ginzburg forsøger at se bemærkningen i dens sociale og kulturelle sammenhæng. På det tredje niveau analyserer jeg bemærkningen ud fra de gængse teorier om mobning, som Robin May Schott og Dorte Marie Søndergaard opstiller i antologien Mobning – sociale processer på afveje. Hermed vises, hvordan mobning fungerer som en art positionering, hvor mobberen strategisk manipulerer en række sproglige og kulturelle elementer for at hævde sig socialt.

Det følgende er en dybdegående analyse af en bemærkning, jeg overhørte som lærer på Social- og Sundhedsskolen i Næstved. Situationen var følgende: En gruppe elever fra et af skolens grundforløbshold var på vej gennem skolens store, åbne centrale fællesområde i følge med en lærer. Samtidig opholdt en gruppe piger fra et andet grundforløbshold sig i et hjørne af fællesarealet, der stødte op til en af skolens korridorer. Idet gruppen passerede, kom en af pigerne med en bemærkning:

Kom så (navn)! Shake that ass, you dirty girl! Ryst din frække røv!

Dette blev råbt højt, så det kunne høres ud over hele fællesarealet – og hørtes af begge elevgrupper samt resten af de tilstedeværende. En kraftig pige fra gruppen, der havde passeret, vendte sig om med et såret og forvirret udtryk i ansigtet. Den medfølgende lærer så sig også tilbage med et forvirret smil, mens hjørnegruppen tydeligt virkede til at more sig. Derudover skete der intet, og gruppen af elever forsvandt ned ad en af gangene.

Episoden forvirrede mig. Det var helt tydeligt en krænkende bemærkning, et sprogligt overgreb sagt ud fra en bevidst hensigt om at såre og udstille offeret[1]. Det kan derfor undre, at hverken den ramte elev eller læreren reagerede skarpere over for afsenderen[2] af bemærkningen med det samme.

Lærerens manglende reaktion kan fortolkes som konfliktskyhed, men skal nok forstås som et tegn på rådvildhed. Som jeg vil vise i det følgende, er det nemlig for at forstå bemærkningen til fulde, nødvendigt at analysere dens betydning lag for lag som en sproghandling. At forstå den ovenstående bemærkning på et sprogteoretisk plan giver os et bedre indblik i mekanismerne bag psykisk vold og social udstødelse. Ærindet med denne artikel er derfor at vise, hvordan en verbal krænkelse fungerer. Analysen får samtidig den bieffekt, at den viser os, hvordan en bestemt gruppe i samfundet (her unge piger på en erhvervsskole) bruger sproget til at positionere sig socialt, altså markere og bekræfte hinandens status i den sociale hakkeorden, der er blandt eleverne på en offentlig undervisningsinstitution.

I den rent sproglige analyse vil jeg derfor først anvende det sprogteoretiske begreb "face" og derefter bruge W. Austins begreber om sproghandlinger samt Mikhail Bachtins teori om det sproglige udsagn som analyseværktøjer. Men for at bemærkningen kan forstås helt, må den derudover ses ud fra sin relevante sociale og kulturelle sammenhæng, altså hvilken del af nutidens kulturelle og mediemæssige udbud, den stammer fra, hvilken betydning, dens ordlyd har, og hvordan den fungerer i en kommunikativ sammenhæng. Dens indhold er jo tydeligvis lånt fra populærkulturen, og viser tilbage til en kulturel referenceramme, som afsender og modtager må antages at være fælles om, qua deres aldersgruppe, medieforbrug og musiksmag[3].

Her er jeg inspireret af den historiske antropologi, specielt historikere som Robert Darnton og Carlo Ginzburgs arbejde som det kommer til udtryk i deres respektive bøger "The great Cat Massacre" og "Osten og ormene". I denne sammenhæng bliver målet at vise, hvordan unge anvender elementer fra en kulturel kontekst de er fælles om, i deres sprogbrug og sociale positionering. I dette tilfælde er der tale om

Rn'B og hiphop, da bemærkningen har sin baggrund i denne musikstil og de visuelle og sproglige udtryksformer, der følger med den.

Endelig giver analysen også lejlighed til at diskutere nogle af de gængse teorier omkring mobning. Jeg har her anvendt de definitioner som Robin May Schott og Dorte Marie Søndergaard opstiller i deres artikler fra antologien *Mobning – sociale processer på afveje*[4].

> *"Den face-truende sproghandling er derimod et angreb på eller tilsidesættelse af den andens ligeværdighed"*

AT TABE ANSIGT: TILRÅBETS INDHOLD

Allerførst må man forstå, hvad der konkret er det krænkende i tilråbet. Et af grundbegreberne i pragmatikken er udtrykket "face"[5]. Hermed menes det positive indtryk af sig selv, som et menneske forsøger at give sine omgivelser. Dette kan oversættes med "respekt", "autoritet" eller "værdighed". At tabe ansigt eller komme ud i en situation, der kan opleves som face-truende dækker over alt, der kan sætte den personlige integritet på spil, lige fra misforståelser og pinlige episoder til direkte konfrontationer. I almindelig daglig tale søger vi derfor så vidt muligt at undgå face-truende situationer. Midlerne hertil er fx høflighedsudtryk og i det hele taget alt, hvad der tjener til at lade samtalen flyde ubesværet og holde potentielle konflikter på afstand.

Den face-truende sproghandling er derimod et angreb på eller tilsidesættelse af den andens ligeværdighed. Herunder hører alt fra anklager, trusler, ordrer, fornærmelser, hån, latterliggørelse eller intimiderende spørgsmål[6].

Det face-truende i tilråbets indhold består i dets eksplicit seksuelle indhold. At hentyde til det seksuelle virker ikke altid pinligt, fx i en intim situation eller blandt en gruppe venner, der har en fælles forståelse af, hvad det er acceptabelt at tale om. I det offentlige rum er det dog næsten altid forbundet med tab af ansigt at få nævnt hentydninger til sin egen seksualitet ufrivilligt, specielt af en fremmed. Det krænkende i opfordringen til at vise seksuelt udfordrende adfærd forstærkes yderligere af, at modtager er overvægtig. Ordlyden om at vise sin krop frem på en seksuelt udfordrende måde bliver dermed en hentydning til hendes overvægt, som hun sandsynligvis er sig pinligt bevidst. Hun har med andre ord ikke noget pænt at vise frem og "ryste" med – det ville føre til et latterligt resultat. Dermed rammes modtagers selvfølelse også på en anden måde, da hun vel – som alle unge – har et ønske om at virke tiltrækkende over for det modsatte køn.

Derfor kommer tilråbet til at ramme modtagers selvfølelse fra to forskellige vinkler: Det hentyder til hendes overvægt samtidig med, at den latterliggør

hende seksuelt ved at postulere, at hun udviser en adfærd (at spille op til og flirte med det modsatte køn), som hun ikke er berettiget til, da hun er uattraktiv og derfor virker latterlig. Derfor må en bogstavelig forståelse af hensigten med tilråbet som en opfordring eller ros af den anden piges udseende afvises: hensigten fra afsenders side kan ikke være andet end at krænke og latterliggøre.

> *"At tale er at handle med sproget"*

RYST DIN FRÆKKE RØV SOM EN SPROGHANDLING

At tale er at handle med sproget. Hilser jeg på dig eller beder om saltet, har jeg således udført en handling, der påvirker mine medmennesker og forandrer den virkelighed, vi lever i. Det samme er tilfældet, når jeg kommer med et krænkende tilråb.

I J.L. Austins terminologi deles sproghandlingen op i tre niveauer: Det lokutionære niveau, som betyder at udtale selve ordene, det illokutionære, der er hensigten bag, og det perlokutionære niveau, som er ytringens effekt eller påvirkning af modtageren[7].

I dette tilfælde smelter det illokutionære og perlokutionære niveau her sammen, da afsenders hensigt og påvirkningen på modtager er ens: tilråbet er ment som en krænkelse og dets effekt skal være at håne og ydmyge modtageren. Effekten forstærkes endvidere af, at bemærkningen kan høres af flere forskellige modtagergrupper i fællesarealet. For det første af modtager, som det er meningen, den skal ramme. For det andet udstiller bemærkningen modtageren overfor andre, både den gruppe af elever fra sin egen klasse, hun færdes sammen med gennem fællesarealet, men også de andre tilhørere, der måtte opholde sig i dette område på samme tid. Det positive bifald i form af latter fra den gruppe piger, hun står sammen, giver hende desuden lejlighed til at styrke sin sociale position på en anden, svagere, elevs bekostning. Endelig høres tilråbet også af læreren.

Jeg vil derfor mene, at de fire ovennævnte modtagergrupper; både modtager, tilhørere, pigegruppe og lærer, alle er tilsigtede. Afsender er fuldt bevidst om at alle grupper høre tilråbet og regner med det. Her kan vi igen tage spørgsmålet op om, hvorfor læreren ikke reagerer og sætter afsenderen på plads. Der er jo klart tale om et sårende og ondskabsfuldt tilråb. Eller er der? Havde der været tale om en direkte ondskabsfuldhed, a'la "Fede so!" eller lignende, var der ingen tvivl om, at læreren havde al ret på sin side til omgående at irettesætte eleven, men her er vi i en anden situation.

Et andet af pragmatikkens grundbegreber er forskellen mellem en direkte og en indirekte sproghandling, fx forskellen mellem at sige "Vil du række mig saltet?" eller "Kan du nå saltet?" til en af sine bordfæller[8]. Som vist i forrige afsnit maskerer afsender sin virkelige, krænkende, hensigt bag tilråbets bogstavelige indhold; en ros af hendes krop og en opfordring til at udvise seksuelt udfordrende adfærd offentligt, og har hermed garderet sig mod eventuel

indblanding fra lærerens side. Hun vil nemlig, såfremt læreren tager fat i hende, have forholdsvis let ved at benægte, at der ligger noget som helst krænkende i tilråbet ved at henvise til dets blotte ordlyd. Vi kan nemt forestille os situationen: "Jeg sagde jo bare, at hun har en lækker røv!" sagt med et smil til en vred lærer, måske endda med den samme pigegruppe, hun har stået blandt som bifaldende tilskuere. Selv på tomandshånd bliver det derfor vanskeligt, eller kræver i hvert fald en del stædighed og viljestyrke at vinde diskussionen, og læreren risikerer derfor også at tabe ansigt ved at gå ind i konflikten.

Derfor ligger der også en udfordring af lærerens autoritet i tilråbet. Afsender sætter lærerens vilje og evne til at tage en konfrontation og den medfølgende diskussion på spil. Derved scorer hun nogle ekstra statuspoint blandt sine veninder og stiger internt i status blandt dem ved at fremstå som en modig person, der tør udfordre autoriteten.

BACHTIN OG DEN FRÆKKE RØV I EN KULTUREL KONTEKST

Hidtil har vi kortlagt tilråbet rent pragmatisk som en sproghandling, ud fra dets hensigt, indhold, modtagergruppe og virkning. Men et sprogligt udsagn står ikke alene. I denne forbindelse bliver det derfor relevant at anvende den russiske sprog- og litteraturteoretiker Mikhail Bachtins tanker om sproget[9]. I modsætning til Ferdinand de Saussures oprindelige idé om det enkelte ord som en stabil enhed af betydning og udtryk, viser Bachtin i sin sprogteori, hvordan det sproglige udsagn ikke er en ø[10]. Tværtimod trækker det enkelte udsagn en hale af medbetydninger efter sig fra tidligere, og det tilføres ny mening for hver ny kontekst, det anvendes i. I en samtale vil hver af parterne således tage sin egen forståelse af de ord og begreber der anvendes med sig fra tidligere situationer, hvor de har hørt dem anvendt, eller selv anvendt dem. Fra et bachtiniansk synspunkt bliver enhver kommunikationssituation derfor til en forhandling mellem parterne om at etablere fælles forståelse af de sproglige udsagn, der anvendes. Tænk bare på, hvilke forestillinger om ordet "muslim", parterne i en samtale om integration af indvandrere hver især kan bringe med sig, eller hvor mange betydninger et udsagn som "det regner" kan have, alt efter hvilken situation, det anvendes i.

I ytringen, jeg her analyserer, anvender afsender ikke alene en indirekte sproghandling. Hun bruger også et udtryk hentet fra populærkulturen, som hun sætter ind i en ny kontekst. Men hvor stammer udtrykket oprindelig fra, hvad betyder det og hvilken betydning får "genbrugen" af det, når det bruges her?

Opfordringen til at "ryste røv" stammer oprindelig fra R' n' B-musikken og den lettere del af hip-hoppen. I video efter video kan man se letpåklædte brune skønheder vride sig og vise kroppen frem. "Shake that ass" betegner derfor det spil, der foregår mellem kønnene, og som meget af genrens tekstunivers omhandler. Kvinden opfordres til at vise sig frem og provokere manden seksuelt. Man kunne fristes til at kalde dette mandschauvinistisk og fornedrende, men der er faktisk tale om et gensidigt forhold, idet kvinden ikke opfattes som en fuldstændig passiv skabning, der skal domineres. Hun har ret til at svare igen, provokere manden og føre sig frem. Dette kan man tydeligt se i mange videoer, hvor

kvindelige rappere iscenesætter sig selv som provokerende, selvbevidste *bitches*. Opfordringen kan endda også gives fra kvinde til kvinde i en slags søstersolidaritet, hvor det gælder om i fællesskab at vise mændene, at man er attraktiv og gerne vil erobres – men at det kræver en indsats fra hans side. Der er altså tale om en, ofte meget eksplicit, form for gensidigt koketteri og flirten mellem kønnene i denne genres visuelle og sproglige univers.

R'n'B og hiphop har efterhånden været dominerende inden for populærkulturen så længe, at det er kommet til at tjene som en fælles kulturel referenceramme for den del af befolkningen, der er vokset op med satellit-TV og internet. Det får karakter af en form for postmoderne almenviden, hvor tøjstil, musikken, videoerne og de faste sproglige vendinger bliver til et sæt tegn, hvis betydning kan afkodes internationalt, hvis man tilhører den samme aldersgruppe[11].

Her vender vi tilbage til Darnton og Ginzburg, som jeg nævnte i indledningen. I deres mikrohistoriske analyser af henholdsvis sagsakterne fra inkvisitionens retssag mod en italiensk møller og en fransk trykkerlærlings dagbøger har Ginzburg og Darnton hver især vist, hvordan det enkelte individ er i stand til at tage elementer fra den kultur, der omgiver det, sætte dem ind i en ny sammenhæng og derved skabe en ny mening. Denne nye mening bruger enkeltpersonen så til at positionere sig socialt og skabe sit eget budskab. Fx viser Darnton, hvordan en gruppe af trykkerlærlinge og -svende i det 18. århundredes Paris symbolsk hånede deres mester og dennes kone ved at indfange, mishandle og henrette alle nabolagets katte[12]. Som et kulturelt tegn har katten fra gammel tid haft en lang række symbolske betydninger, herunder bl.a. som djævelens sendebud, et symbol på liderlighed (det kvindelige kønsorgan!) m.m. Disse betydninger, der var alment kendt, spillede lærlingene på i deres provokation af arbejdsgiveren. På samme måde forklarer Ginzburg, hvordan den norditalienske møller Menoccio skabte sin helt egen, kætterske teologi ved at sammenstykke ideer fra bøger, han havde læst med elementer fra den folkelige overlevering[13].

SOSU SJÆLLAND – EN KAMPPLADS FOR SOCIAL STATUS

Man kunne indvende, hvad en nutidig dansk teenagers krænkende bemærkning har tilfælles med en italiensk renæssancemøllers religiøse ideer eller nogle dyremishandlere i 1700 - tallets Paris. Men grundidéen hos Darnton og Ginzburg er netop, at de elementer, der på et givent historisk tidspunkt udgør det enkelte individs kulturelle referenceramme kan opfattes som et forråd af tegn eller byggeklodser, der kan sættes sammen til en ny helhed. Rent teoretisk benævner den franske antropolog Claude Levi Strauss dette for bricolage – sammenstilling[14]. I det foregående har vi set, hvordan afsender på lignende måde har taget et udsagn, der stammer fra hendes og modtagers fælles kulturelle referenceramme – den musik, de og deres omgangskreds dagligt hører, og hvis udtryksformer de kender på rygraden. Ved at bruge det i en ny kontekst, har hun i den pågældende situation givet det en ny betydning, hvilket også var hendes hensigt. Hun har altså efterabet og genbrugt populærkulturens udtryksformer, men til sit helt eget formål, som vi nu skal se.

Den teori, jeg anvendte i det forrige afsnit, fremstiller mennesket

som et kreativt væsen og videregiver et positivt, almenmenneskeligt budskab. Darntons bogtrykkere og Ginzburgs møller var ikke underkuede medlemmer af feudal- og stændersamfundet. Deres evne til at skabe et nyt udtryk ved at "genbruge", tillod dem at danne deres egen mening og kritisere den herskende sociale orden og kirkens lære.

Skal vi omsætte dette til nutidens Danmark, dementeres udsagnet om individet i masse- og mediesamfundet som en passiv forbruger, der ukritisk æder alt, hvad underholdningsindustrien stiller frem. Billedet af teenagere og unge som passive ofre, der identificerer sig med et sexistisk kvindeideal, får også nogle ridser. Hvis man skal tro, hvad jeg indtil videre har analyseret mig frem til, kan de rollemodeller, massemedierne stiller til rådighed i lige så høj grad anvendes af den enkelte som led i en strategi, der går ud på at positionere sig selv socialt.

Dette er præcis, hvad afsender gør: Ved at anvende citatet fra populærkulturen til at ydmyge den anden elev, styrker hun sin sociale position hos den gruppe af piger, som hun står sammen med – og blandt skolens elever generelt, da alle jo kan høre, hvad hun siger. Hun får videregivet et indtryk af sig selv som rapkæftet, vittig og sprogligt skarp overfor kammerater, lærere og andre elever – en, det er godt være ven med, men som man skal passe på at sætte sig op imod. Det direkte offer for hendes bemærkning ydmyges og sættes på plads længere nede i den sociale hakkeorden – hun skal ikke komme her og tro, at hun kan konkurrere med de andre piger om drengenes opmærksomhed, og det indirekte offer; læreren får udfordret sin autoritet.

Vi må derfor sande, at mennesket er et uendeligt kreativt væsen - også når det gælder om at trampe sine medmennesker for at opnå en stærkere social status. I 1700-tallets Paris fik Darntons trykkerlærlinge sig et godt grin og steg i anseelse blandt deres arbejdskammerater pga. en practical joke, som vi i dag ville kalde grusom, hvis ikke direkte sadistisk. I dag er den fysiske vold langt mere sanktioneret. Dyremishandling er gået fra at være god underholdning[15] til at blive regnet for patologisk. Tilbage 250 år senere, i nutidens Næstved, står den rent psykiske vold, som afsender anvender på samme måde for at hævde sin sociale position blandt sine kammerater[16].

MOBBETEORIER

Et ekstra plus ved denne bemærkning er, at den afslutningsvis giver lejlighed til at inddrage nogle af teorierne om mobning. I Dan Olweus' forstand er der tale om en klassisk mobbesituation forstået som en individuel aggressors bevidst skadevoldende handling rettet mod et offer. Afsender understreger bevidst det ulige styrkeforhold mellem de to ved at sige bemærkningen højt i det offentlige rum og udstiller dermed modtagerens forsvarsløshed. Den foregående analyse af de mekanismer der ligger bag tilråbet efterlader et indtryk af en beregnende, ja nærmest sociopatisk person. Derved kommer hun til at fremstå som Olweus definerer en typisk mobber: uempatisk og aggressiv[17].

Den offentlige karakter af tilråbet giver desuden lejlighed til at komme ind på de roller, den finske forsker Christina Salmivelli opregner[18]. Mobber- og offerrollen er tydeligt defineret, mens pigegruppen omkring afsender bliver støtterne, der bifalder ved at le ad bemærkningen. Resten af de tilste-

deværende, inklusive læreren, bliver outsidere, ja de får endda karakter af en form for passive medvidere, som er med til at forstærke ydmygelsen af ofret, da alle kan høre, hvad der bliver sagt.

Olweus og Salminen er lette at anvende til at fortolke direkte observérbare data, som de foregående. Sværere bliver det imidlertid, når vi kommer til den teori, som har vundet indpas i de seneste år, nemlig, at mobning opstår i institutionelle miljøer, hvor truslen om at blive ekskluderet af det sociale fællesskab konstant hænger over hovedet på de enkelte. Her er det vigtigt at sørge for, at man selv er "inde" ved at dømme andre "ude". Mobning bliver dermed et symptom på et dårligt socialt klima, præget af konflikter[19]. I analysen har jeg vist, hvordan afsender bruger tilråbet til at hævde sig på en anden, svagere elevs bekostning. Det synes dermed umiddelbart som om eksklusionsteorien også passer fint ind her, men for at være hundrede procent sikre på dette, er det nødvendigt at gå videre og undersøge selve institutionen. Har Social- og Sundhedsskolen i Næstved et dårligt socialt klima blandt eleverne? En sådan undersøgelse ligger uden for denne artikels rammer.

Analysen har dermed nået sin ende. Jeg har forsøgt at vise, hvordan en sproghandling i form af en verbal krænkelse fungerer i afsender og modtagers bevidstheder, med en undervisningsinstitution som scene. Jeg håber, at en sådan tilgang kan skabe en bedre forståelse af, hvad der generelt er på spil blandt krænker og offer i en mobbesituation, og at det kan hjælpe undervisere og andre til lettere at kunne forstå og eventuelt forebygge de konflikter, der kan opstå blandt deres elever.

NOTER

1 Jeg bruger her Dan Olweus' definition, som den refereres i Robin May Scotts gennemgang af definitioner af mobning i artiklen "Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner…" fra antologien Mobning - Sociale processer på afveje. redigeret af Jette Kofoed og Dorte Marie Søndergaard. Hans Reitzels Forlag, København, 2009.

2 Det kan virke lidt forvirrende, at jeg bruger begreberne "afsender" og "modtager", men jeg finder det relevant i den rent sproglige analyse – det er først efter at have analyseret bemærkningen til fulde, at vi kan bruge betegnelserne "mobber" og "offer".

3 Det kan forstås som en grov, fordomsfuld generalisering og et udtryk for fordomme at hævde, at en hel aldersgruppe lytter til den samme musik, ser de samme film, besøger de samme hjemmesider og går i det samme tøj, men det er heller ikke, hvad jeg påstår. Med "fælles referenceramme" mener jeg en art kulturel bagage, hvis udtryk medlemmerne af en aldersgruppe har kendskab til eller forstår, på samme måde, som fx den lutheranske kristendom og Bibelen ind til nyere tid var fælles baggrund for den danske befolkning. Rent sprogligt satte dette sig udtryk i sproget lang tid efter, at deres oprindelse var gået i glemmebogen. Udtryk som "Jerusalems ødelæggelse" eller "din laban" forblev faste fraser i sproget, længe efter deres oprindelse i søndagsskolerne og kristendomsundervisningen var gået i glemmebogen. Samme status har "shake that ass" fået i nutidens mediepåvirkede samfund. Det er en sproglig rekvisit, vi kan hente frem og bruge efter forgodtbefindende. I modsætning til de bibelske udtryk er dets ophav dog endnu ikke gået i glemmebogen. Og det er en af pointerne i den følgende analyse.

4 Til at gennem de rent teoretiske postioner omkring mobning anvender jeg Robin May Scotts gennemgang af mobningsteorier i artiklen "Mobning som socialt begreb: Filosofiske refleksioner over definitioner…" samt Dorte Marie Søndergaards artikel "Mobning og social eksklusionsangst fra antologien Mobning - Sociale processer på afveje. redigeret af Jette Kofoed og Dorte Marie Søndergaard. Hans Reitzels Forlag, København, 2009.

5 Herslund, Michael og Jensen, Bente Lihn red.: Sprog og Sprogbeskrivelse, s.214-220. Samfundslitteratur, Frederiksberg 2003.

6 Et skænderi kan fx i denne forbindelse ses som en lang udveksling af facetruende sproghandlinger.

7 Collin, Finn og Guldmann, Finn: Sprogfilosofi – en introduktion kap 7. Gyldendal Filosofi, Nordisk Forlag A.S., København, 1999.

8 Herslund, Michael og Jensen, kap.7. Se også Thomas, Jenny: meaning in Interaction, kap.6. Longman, New York, 1997.

9 Bachtin, M.M: "The Problem of Speech Genres". I: Emerson & Holquist red.: Speech Genres and and other late essays. University of Texas Press, 1986. Se også Andersen, Nina Møller: I en verden af fremmede ord – Bachtin som sporgbrugsteoretiker. Akademisk Forlag, 2002.

10 Bachtin anvender det lidt diffuse begreb "ordet" om både det enkelte ord og selve det sproglige udsagn, hvilket Nina Møller Andersen dog udlægger som selve sproghandlingen.

11 Det samme er tilfældet med de fleste ungdoms-

Peter Raagaard er cand.mag. i dansk og historie samt meritlærer. Underviser på Social- og Sundheds-skolen i Næstved

kulturer. Det er derfor skatere, autonome og andre ungdomskulturer kan rejse verden rundt og let møde ligesindede.

12 Darnton, Robert: "Worker's Revolt: The Great Cat Massacre" I: The Great Cat Massacre and other Episodes in French Cultural History. Penguin, 1995.

13 Ginzburg, Carlo: Osten og ormene – kosmos ifølge en 1500-tals møller. Klim Kulturklassiker, Klim, Århus, 2006.

14 Levi Strauss, Claude: Den vilde tanke. Gyldendal, 1994.

15 Og en offentlig, folkelig fornøjelse – tænk bare på udtrykket "at slå katten af tønden".

16 Joakim Garff udtrykker det sådan i en artikel om Kierkegaard, set i lyset af René Girard: "Før nogen anden har han (Kierkegaard) forstået, at volden i det moderne samfund ikke er mindre virksom end tidligere, men blot har undergået en transformation og fået en mere symbolsk karakter, den er så at sige blevet civiliseret. Man korsfæster ikke længere, man udgriner. Man driver ikke længere en syndebuk ud i ørkenen, man udpeger en enkelt i det sociales midte og gør ham til grin." Garff, Joakim: "Kierkegaards fornemmelse for Girard. En essayistisk ekepedition fra mimesis til imitatio." I Jørgen Jørgensen, red.: Syndens Sold – en antologi om den mimetiske teori. Aros Forlag, Århus 2007.

17 Se Scott, s. 234.

18 Salmivelli og hendes kolleger opregner seks roller: 1) ofre, der systematisk angribes, 2)mobbere, der spiller en aktiv og initiativtagende rolle, 3) mobbers hjælpere, der deltager i mobningen, 4) mobber støtter, der giver positiv feedback, 5) outsidere, der trækker sig væk og 6) "riddere", der griber ind eller trøster ofret. Se Scott, s. 243.

19 Det er denne definition, Dorte Marie Søndergaard gennem i sin artikel i Kofoed og Dorte Marie Søndergaard, s. 21-58.

Berit Zachrisen

INTERAKSJONER I LEK MELLOM BARN MED ETNISK MINORITETS- OG MAJORITETS-BAKGRUNN

Utdanningssystemet er helt sentralt i arbeidet med inkludering i et flerkulturelt samfunn. Fra flere hold er det imidlertid uttrykt en viss usikkerhet rundt hvor godt den skandinaviske barnehagemodellen med stor vekt på fri lek og barnas egne valg, fungerer som en arena for inkludering. I en studie om Interetniske møter i barnehagen er lek mellom barn med etnisk minoritets- og majoritetsbakgrunn i én norsk barnehage studert. Spesielt for barna med etnisk minoritetsbakgrunn som har ulike bakgrunner og morsmål, framstår disse lekesituasjonene som svært sentrale. Artikkelen belyser spørsmålet: Hva kjennetegner samspillet i de interetniske lekesituasjonene, og hvilken betydning kan dette ha for det pedagogiske tilbudet til barna med etnisk minoritetsbakgrunn? Artikkelen løfter fram at leken på de interetniske lekearenaene ofte har vekt på fysisk utfoldelse og kjennetegnes av lite verbalspråklig kommunikasjon. Sosial fantasilek observeres sjeldent. I tillegg ser barna med etnisk minoritetsbakgrunn ut til å kunne fastholdes i følgende posisjoner fra lekearena til lekearena.

PROSJEKTETS UTGANGSPUNKT

Barnehagen er for de fleste barn i mange år en svært sentral del av deres liv. I tillegg utgjør barnehagen den første grunnsteinen i et langt utdanningsforløp, og har en sentral plass i arbeidet med inkludering i et mangfoldig samfunn (Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2012-2013). Lek er beskrevet i rammeplanen for barnehagen som en grunnpilar i institusjonens pedagogiske tilbud og som tett sammenvevd med læring, fellesskap, trivsel og vennskapsbygging (Kunnskapsdepartementet, 2011). De ubundne lekeperiodene hvor barna selv kan organisere sin lek og sine aktiviteter, får til vanlig stor plass i barnehagen og kan utgjøre så mye som 70-85 % av åpningstiden.

Men hvor godt fungerer den skandinaviske barnehagemodellen med stor vekt på fri lek og barnas egne valg, som en arena for inkludering? De svenske forskerne Löfdahl & Hägglund (2012), påpeker at diversitet forbundet med positive aspekter, ikke konstrueres uten videre i barnehagebarns jevnaldringsaktiviteter. Tilsvarende framholder den danske forskeren Gulløv (2010), at kontakt mellom barn med ulik etnisk bakgrunn innenfor daginstitusjoner, ikke må forstås som noen garanti for at barna utvikler en følelse av samhørighet og fellesskap. En kan også lære at det er flere fellesskap, og at avstanden mellom disse kan være stor. Tilsvarende framholder det norske Østbergutvalget (Østberg, 2010, p. 103): «Flere undersøkelser peker på at det kan være store forskjeller i kvaliteten på barnehagene som integreringsarena. I mange tilfeller synes barn fra språklige minoriteter å bli marginalisert.» Dette er noe av bakteppet for min studie (Zachrisen, 2013).

Artikkelen vil belyse spørsmålet: *Hva kjennetegner samspillet i interetniske lekesituasjoner, og hvilken betydning får dette for barnehagetilbudet til barn med etnisk minoritetsbakgrunn?*

EN BEGREPSAVKLARING

I studien brukes betegnelsen *barn med etnisk minoritetsbakgrunn* som en fellesbetegnelse for barn med ulike etniske bakgrunner: somalisk, kurdisk, kroatisk, nuer-sk og aserbajdsjansk. Det denne gruppa med barn hadde felles, var norsk som andrespråk og to foresatte med bakgrunn i en annen kultur enn majoritetsbefolkningen i Norge. Tilsvarende hadde barna med etnisk majoritetsbakgrunn norsk som førstespråk og minst én foresatt med samme kulturelle bakgrunn som majoritetsbefolkningen i Norge.

Med *interetniske* lekesituasjoner forstås lekesituasjoner hvor barn både med etnisk minoritets- og majoritetsbakgrunn er involvert. Det er barna med etnisk minoritetsbakgrunn som har stått i forgrunnen i undersøkelsen.

METODE

Studien bygger på et feltarbeid i én barnehage med 2 avdelinger og barn i alderen i 3-6 år. Det var 10 barn med etnisk minoritetsbakgrunn, og 24 med etnisk majoritetsbakgrunn med i studien. Barna med etnisk minoritetsbakgrunn representerte fem ulike morsmål. Elleve ansatte deltok hvorav én med etnisk minoritetsbakgrunn. Sistnevnte delte imidlertid ikke etnisk bakgrunn eller morsmål med noen av barna. Barnehagen hadde ikke morsmålstrenere.

I studien har jeg benyttet deltakende observasjon. Observasjonene er manuelt nedskrevet i samtid. Det har vært barnas selvinitierte lekesituasjoner som

har stått i fokus. Materialet innbefatter 43 interetniske lekesituasjoner tatt over en periode på 2 ½ måned. Studien gir et bilde av samspillet mellom barna på ett bestemt tidspunkt i barnehagens utvikling. Barnehagen hadde tydelige fysiske avdelingsskiller, men under frileksperiodene inne og ute lekte barna på tvers av avdelingsskillene.

SENTRALE TEORETISKE BEGREPER OG PERSPEKTIVER

Jeg har hentet inspirasjon til studien både fra sosiokulturell teori (Valsiner, 2007; Vygotskij, 1982; Vygotsky, 1995), og fra utvalgte sider ved Bourdieus tenkning og begreper (Bourdieu, 1997, 1999).

Posisjonsbegrepet er gitt en sentral plass i analysen. Hos Bourdieu forstås posisjoner som 'objektivt eksisterende'. Aktørene kan gå inn og ut av de posisjoner som er tilgjengelige i feltet. Posisjonene på lekearenaene forstås slik at de innebærer ulik grad av handlingsrom for barna til å påvirke og initiere forandringer i samspillet. Ulike posisjoner vil også ha ulike forventninger knyttet til seg om å ta ansvar for fellesleken. I studien ble følgende posisjoner identifisert: *førende*, *følgende*, *likestilte*, og en posisjon omtalt som *potensiell deltaker*. Da den sistnevnte posisjonen ikke aktualiseres videre i artikkelen, vil den forbli ukommentert.

En *førende posisjon* er en posisjon med betydelig innflytelse på arenaen for eksempel i forhold til lekens innhold og ideer. Å innta en førende posisjon vil kunne innebære stort handlingsrom både til selv- og medbestemmelse. En slik posisjon vil også ofte medføre et visst ansvar for å organisere fellesaktiviteten og holde gruppas interesse for leken ved like. Dette siste kan komme til uttrykk som en forventning fra de andre barna om å bidra med noe originalt (Sawyer, 2002). Å inneha en førende posisjon, kan gi muligheter for å prøve ut egne ideer, lederegenskaper og få innflytelse på samspillet.

En *følgende posisjon* er en posisjon der barna har langt mindre innflytelse på/i leken enn en førende posisjon. For eksempel kan en følgende posisjon innebære en viss grad av selvbestemmelse, men lite medbestemmelse. Grad av innflytelse vil kunne variere noe fra lekearena til lekearena. En slik posisjon vil vanligvis også innebære at barnet gis lite ansvar for å organisere aktiviteten og holde gruppas interesse for leken ved like.

Det å inneha en følgende posisjon, kan gi barn muligheter for å innhente kunnskap om ulike sider ved det lekende samspillet og få innpass i et lekefellesskap. Det kan være kunnskap om leketemaet, kommunikasjonsformer i tilknytning til lek og regler for det lekende samspillet. Slik kunnskap kan danne grunnlag for å innta andre posisjoner på nye lekearenaer.

Med *likestilte posisjoner* menes posisjoner som framstår som relativt ekvivalente med hensyn til innflytelse i samspillet. Barna vil kunne ha stor kontroll over egne lekehandlinger (selvbestemmelse), og stor grad av medbestemmelse over lekens utvikling.

RESULTATER

I mitt observasjonsmateriale har de interetniske lekesituasjonene ofte vekt på fysisk utfoldelse og etterspør fysisk kompetanse. Et annet gjentagende trekk ved situasjonene er lite verbalspråklig kommunikasjon, men med rik non-verbal kommunikasjon. Den verbale kommunikasjonen som foregår er på norsk. Dette må ses i lys av at barna med etnisk minoritetsbakgrunn

representerer en svært heterogen gruppe. Det er også et trekk ved materialet at disse barna ofte ser ut til å holde følgende posisjoner på de interetniske lekearenaene.

Jeg vil nedenfor forsøke å belyse de omtalte trekkene ved hjelp av en lekeobservasjon som framstår som representativ for mange av de interetniske lekesituasjonene i studien. I samspillet vektlegges fysisk utfoldelse, det er minimalt med verbal kommunikasjon, det som sies er på norsk, og barna med etnisk minoritetsbakgrunn ser ut til å innta følgende posisjoner med lite innflytelse på lekearenaen. Det er også observasjoner i mitt materiale hvor barna med etnisk minoritetsbakgrunn inntar førende og likestilte posisjoner, men disse er langt mindre frekvente. Relativt få interetniske lekesituasjoner har vekt på tenkt situasjon (sosial fantasilek). Terskelen inn på disse synes i tillegg svært høy for mange av barna med etnisk minoritetsbakgrunn.

Observasjonen som gjengis nedenfor, er tatt inne under en frileksperiode. De fire guttene som deltar er alle fem år og fremstår som nokså jevnbyrdige når det gjelder fysisk kompetanse. De opptrer ofte i de samme lekesituasjonene enten alle fire sammen, eller i ulike gruppekonstellasjoner, og framstår som deltakere i et relativt stabilt lekefellesskap.

SKJELETTER I EI HULE

Guttene som leker sammen er Amiir og Ilkin (begge med etnisk minoritetsbakgrunn, men med ulikt morsmål) og Johan og Olav (begge med etnisk majoritetsbakgrunn). Leken foregår i tilknytning til ei hule på et mindre lekerom. Olav forteller i ettertid, at de lekte 'skjeletter i ei hule'. Leken består i at barna er i hula, kryper ut, stiller seg opp på rekke, løper mens de holder rekka ut av rommet gjennom garderoben og inn på avdelingen. Der løper de opp trappa til en hems. Så snur de og løper samme vei tilbake, og kryper på nytt inn i hula. Lekehandlingene gjentas igjen og igjen. Når de kommer ut av hula, stiller alltid Johan seg opp først, så Olav og til sist Amiir og Ilkin. De to siste skifter på plassene som sist og nest sist.

Ved ett tilfelle idet guttene krabber ut av hula én etter én og reiser seg opp, kommer Johan først, så Amiir, så Olav og til slutt Ilkin. Johan stiller seg opp et lite stykke fra inngangen til hula. Amiir retter ryggen og stiller seg opp etter Johan. Så kommer Olav og stiller seg bak Amiir, og til slutt Ilkin. Idet Amiir stiller seg bak Johan, snur Johan seg mot Amiir og påpeker med bestemt stemme og mine, at det er Olav som skal stå etter ham selv, 'sjefen'. Amiir smiler svakt, viker umiddelbart og lar Olav få plassen som nummer to i rekka. Taust trer Olav ett skritt fram og blir stående bak Johan. Johan ser på Amiir som nå holder den tredje plassen i rekka, og sier med sterk intensitet og stort alvor: «Du kan ikke gå etter sjefen!» Amiir ser bort. Johan snur seg og begynner å løpe, de andre følger tett på, Amiir nå som nummer tre og Ilkin som nummer fire. Da de fire guttene kommer løpende tilbake til puterommet, har Amiir og Ilkin byttet plass, nå løper Amiir helt sist.

Johan holder den første plassen i rekka og omtaler seg selv som sjefen. Han leder an i samspillet og avgjør blant annet når gruppa er klar til å løpe. Dette kan forstås slik at han inntar, og tillates av de andre å innta, en *førende posisjon* på lekearenaen. De tre andre ser i utgangspunktet ut til å innta *følgende posisjoner*. Olav står/løper imidlertid alltid på plass nummer to i rekka, mens Amiir og Ilkin skifter på plassene tre og fire. Johan er opptatt

av hvordan de to første plassene i rekka fordeles mellom barna. Hvordan de to siste plassene disponeres, kommenteres ikke.

At Johan passer på at Olav alltid holder plass nummer to, etter ham selv, kan tolkes som en gest vis-à-vis Olav, og en bekreftelse på en vennskapsrelasjon mellom dem. Utveksling av gaver og bifall kan styrke et fellesskap og markere gjensidig anerkjennelse (Bourdieu, 1997). De samme tegn som søker å bekrefte et gruppemedlemskap, kan imidlertid også forstås som en markering av gruppas grenser. Implisitt i en markering av nærhet og fellesskap mellom Olav og Johan, kan det tolkes inn en distansering både til Amiir og Ilkin. Denne kommer tydeligst til uttrykk overfor Amiir idet han bortvises fra 'Olavs plass'. En tilsvarende nærhet eller allianse som markeres mellom Olav og Johan, uttrykkes ikke eksplisitt mellom Amiir og Ilkin.

Leken har innslag av et imaginært element ved at barna leker skjeletter på vandring. Sett fra et observatørsynspunkt synliggjøres aldri temaet gjennom replikker, kostymer, billedskapende fakter eller lyder. Det kan imidlertid være satt ord på i oppstarten av leken. Både Olav og Johan synes å være innforstått med leketemaet. Johan leder leken, og Olav forteller etter at leken er avsluttet, at de 'lekte skjeletter'. Hvor synlig temaet er for Amiir og Ilkin er mer usikkert.

Til tross for et visst imaginært element, blir leken lekt med vekt på repeterende, fysiske bevegelser som framhever det konkrete og sansbare. Det er også vekt på kroppslig kommunikasjon med få replikker mellom barna. Leken framstår ut fra dette med tydelig formmessig klarhet. Mange av de krav og forventninger som stilles til aktørene i samspillet tydeliggjøres gjennom lekens formmessige uttrykk. Når en skal orientere seg i en ny lekekultur og et nytt språkmiljø kan både regler, ritualisering og vekt på det konkrete og sansbare fungere som viktig støtte (Kibsgaard, 1992).

Amiirs (tilfeldige?) forslag til endring av plassering i rekka, blir kraftig slått ned på, og han henvises til en plass lenger bak. Amiir går ikke inn i noen diskusjon med Johan om hvem som har rett til å stå hvor. At Amiir ikke forsøker å forsvare sin rett til å stå som nummer to, kan tolkes på ulike måter. Det kan både knyttes til hvilken sosial kapital han kan trekke på i situasjonen og til hans norskspråklige ferdigheter. Med sosial kapital tenkes her på personlige kontakter, vennskapsrelasjoner og nettverk. Slike relasjoner kan fungere som døråpnere til lekegrupper og som støtte i konfliktsituasjoner.

Amiir har ifølge pedagogisk leder, god norskspråklig kompetanse. Å forsvare sin rett til å stå som nummer to i rekka, kan imidlertid kreve en norskspråklig kompetanse Amiir ikke tilskriver seg selv. En slik diskusjon vil innebære at han må argumenter for sitt syn (på norsk) i en diskusjon med et barn som har norsk som morsmål. Deltakelse i en diskusjon om rettigheter, kan også kreve kjennskap til kommunikasjonssjangere barna benytter i slike situasjoner.

At Amiir ikke går inn i noen diskusjon med Johan om retten til å stå som nummer to, kan også knyttes til *barnas posisjoner i lekefeltet* i et mer overordnet perspektiv. Også dette kan forstås som en form for sosial kapital. Mens både Johan og Olav synes å holde sentrale posisjoner i barnehagens lekefelt, ser ikke dette ut til å gjelde for verken

Amiir eller Ilkin. Forholdet kan bidra til å sette Amiir i en svak posisjon med hensyn til å yte motstand mot Johans lederskap og insistere på en mer framtreden plass i rekka enn Olav.

Selv om Amiir ser ut til å få kraftig korreks for sin plassering som nummer to, og tydelig beskjed om at han 'ikke kan gå etter sjefen', vedholder han sin deltakelse på lekearenaen. Både Amiir og Ilkin synes å holde sine posisjoner i leken med stort alvor, konsentrasjon og intensitet. Dette kan tolkes slik at de har latt seg 'fange av spillet' (Bourdieu, 1999). Dette innebærer en tilsynelatende aksept av lekearenaens hierarkiske struktur og regler for hvem som kan bestemme hva. Slik dette framkommer i observasjonen, blir det også en aksept av de to guttenes egen underordning.

Corsaro (2002) beskriver det han omtaler som en motstand hos barn mot stabile statushierarkier i barnegrupper. I eget materiale ses slik motstand sjelden i situasjoner hvor barn med etnisk minoritetsbakgrunn inntar følgende posisjoner. Hovedinntrykket er at både posisjonen og grad av innflytelse til vanlig aksepteres av barna med etnisk minoritetsbakgrunn. De synes å yte liten motstand i forhold til struktur og spilleregler på ulike lekearenaer. Struktur kan her forstås som den orden som finnes i styrkeforholdet mellom barna i fordelingen av kompetanser/ressurser som framstår som viktige i lekefeltet (Bourdieu, 1999). Det er vanskelig å vurdere hvor gjennomtenkt Amiirs innspill til endring på lekearenaen er. Når innspillet avvises som fullstendig uakseptabelt, synes dette imidlertid å kunne få betydning for hans tro på *at* det er mulig å forandre hierarkiet i lekesituasjonen.

Mange og ulike vilkår kan spille når barn med etnisk minoritetsbakgrunn inntar følgende posisjoner på interetniske lekearenaer. Det kan både handle om sosial kapital i form av vennskapsrelasjoner mellom barna, norskspråklig kompetanse, lekens formmessige klarhet eller mangel på sådan, og ikke minst barnas posisjoner i lekefeltet i et mer helhetlig perspektiv.

Lidén (2001) har studert det uformelle livet i to 2. klasser i Oslo hvor barna har ulike etniske bakgrunner. I lek og samtaler barna imellom framstår noen barn og deres referanserammer som mer toneangivende enn andre. Forskjeller i posisjon begrunnes ikke av barna med henvisning til ytre symboler som klesdrakt eller språkbeherskelse, men at de som holder de mest perifere posisjonene 'ikke vet' (Lidén, 2001). I dette synes å ligge at de aktuelle barna ikke har den samme (selvfølgelige) kunnskapen som de andre har. Tilsvarende løftes også fram av Bundgaard og Gulløv (2008) i deres undersøkelse fra danske daginstitusjoner. Hvem barna deler erfaringer og kunnskap med har betydning for deres sosiale preferanser (Bundgaard & Gulløv, 2008). Spørsmål om hvilken kunnskap eller kompetanse som aktualiseres i barnas interetniske samspill kan imidlertid ikke ses isolert fra de sosiale sammenhenger barna er en del av: i barnehagen, i nærmiljøet og i storsamfunnet (Bourdieu, 1999; Lidén, 2001).

AVSLUTTENDE KOMMENTAR

De interetniske lekesituasjonene ser ofte ut til å ha vekt på fysisk utfoldelse og i tråd med dette etterspørre fysisk kompetanse. Funnet gir støtte til andre studier. Blant annet beskriver Kibsgaard (1992) 'fysisk lek' som en handlingsstrategi barn med etnisk mi-

noritetsbakgrunn ofte bruker for å oppnå kontakt med og deltakelse i lek med barn med etnisk majoritetsbakgrunn. At mange av de interetniske lekesituasjonene har vekt på fysisk aktivitet, og framtrer med formmessig klarhet, synes å kunne senke terskelen inn på slike arenaer for barn med etnisk minoritetsbakgrunn.

Lek med vekt på tenkt situasjon (sosial fantasilek) blir svært ofte løftet fram når lek sees i relasjon til kognitiv, sosial, språklig og kreativ utvikling og læring. Blant annet framholder Vygotsky (1982) at slik lek kan støtte barn i bevegelsen fra konkret tenkning med fokus på her-og-nå situasjoner til mer abstrakt tenkning. Andre har trukket fram at sosial fantasilek kan kreve og stimulere til kommunikasjonsforståelse og -kompetanse, og gi støtte til utviklingen av barns narrative ferdigheter.

I min studie synes terskelen inn på lekearenaer hvor det foregår sosial fantasilek, høy for barna med etnisk minoritetsbakgrunn. Når de deltar, inntar de følgende posisjoner. At sosial fantasilek ser ut til å gi det interetniske samspillet noen ekstra utfordringer, kan ikke tolkes slik at barna med etnisk minoritetsbakgrunn har dårligere forutsetninger for å delta i slik lek enn barna med etnisk majoritetsbakgrunn. Det må i stedet forstås i lys av kjennetegn ved slike leksituasjoner. Barn kan ha ulike forutsetninger for å avlese og leve opp til de krav og forventninger som en lekesituasjon stiller til dem. Blant annet kan dette knyttes til lekens tema sett i relasjon til barnas ulike erfaringsbakgrunner.

I sosial fantasilek samspiller barna i stor grad ut fra indre forestillinger (Vygotskij, 1982). Forventningene til hvordan en skal opptre i leken, ligger i stor grad implisitt i holdt rollefigur, og tydeliggjøres sjelden gjennom klare regler og repeterende lekehandlinger. For å delta i samspillet og innta en aktiv, likestilt posisjon, blir det viktig at barna langt på vei deler forestillinger. Ifølge Kirova (2010) er kulturelle trekk ved barns lek både lite påaktet og utforsket. Kultur må forstås som lekens opphav, og kulturelle verktøy brukes i lek for å mestre sosiale roller og ferdigheter. Meningen med lekehandlingene i en sosial fantasilek, vil ofte ikke være direkte tilgjengelig gjennom observasjon. Handlingen utspiller seg vel så mye inni barns hoder som med deres kropper og synlige objekter. For barn som ønsker seg inn i leken, kan det være vanskelig å finne rett rollefigur og passende adgangsreplikker.

I tillegg kommer at sosial fantasilek hyppig krever en del språklig kapital. Når all kommunikasjon på de interetniske lekearenaene foregår på norsk, slik som i min studie, gjør dette inntredenen på slike arenaer, ekstra utfordrende for barna med et annet morsmål enn norsk.

Noen få interetniske lekefellesskap i studien framstår som relativt stabile, mens mange synes situasjonsbestemte. Aktørene i de lekefellesskapene som synes mest stabile, er alle gutter. For barn med etnisk minoritetsbakgrunn kan det å være medlem av et stabilt interetnisk lekefellesskap, øke sjansen for å få delta i lek sammen med barn med etnisk minoritetsbakgrunn. Det synes imidlertid ikke å være noen garanti for dette. I tillegg ser en slik deltakelse også ut til å kunne øke sjansen for at barna fastholdes i en perifer posisjon på lekearena etter lekearena.

Lek kan forstås som en av søylene i den skandinaviske barnehagemodellen. Men ikke all lek og alle lekemiljøer gir barn gode utviklingsmuligheter.

Berit Zachrisen, er førsteamanuensis i pedagogikk på Høgskolen i Hedmark og Universitet i Stavanger

Så hvordan kan lekearenaene i barnehagen bli en møteplass hvor alle barn uavhengig av etnisk bakgrunn, kan ta i bruk sin egen kunnskapsbase og utvikle denne videre ved hjelp av verdiene og kunnskapen de møter i barnehagen? Å synliggjøre barns ulike kunnskapsbaser kan forstås som en anerkjennelse av det ulike barn bringer med seg til institusjonen. Barn møter ikke barnehagen kun med et stort ønske om å lære og tilegne seg ny kunnskap. De ønsker vel så mye å få bekreftelse på at de er kunnskapsrike og dyktige sosiale aktører med viktig kompetanse.

> *"I stedet for å fokusere ensidig på kultur, kan det være mer hensiktsmessig å sette fokus på de daglige aktivitetene barna tar del i i sitt hjemmemiljø"*

I stedet for å fokusere ensidig på kultur, kan det være mer hensiktsmessig å sette fokus på de daglige aktivitetene barna tar del i i sitt hjemmemiljø. De daglige aktivitetene kan forstås som manifestasjoner av bestemte, historisk akkumulerte kunnskapsbaser i familiene (González, 2005). Disse kunnskapsbasene er ikke statiske, individuelle størrelser, men dynamiske og utviklet gjennom interaksjon. Hvordan barnehagen knytter forbindelser til disse kunnskapene og lar dem komme til uttrykk i institusjons hverdagsliv er viktig både for barnas muligheter til å oppleve familiaritet, og for deres muligheter til å ta kunnskapene sine i bruk som grunnlag for lek. For å synliggjøre denne kunnskapen framstår foreldrene som viktige samarbeidspartnere.

ITTERATUR

Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. (2012-2013). Meld. St. 6: En helhetlig integreringspolitikk: Mangfold og fellesskap.

Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In I. Szeman & T. Kaposy (Eds.), Cultural theory: An anthology (pp. 81-93). Oxford: Wiley-Blackwell.

Bourdieu, P. (1999). Meditasjoner: Méditations pascaliennes. Oslo: Pax Forlag A/S.

Bundgaard, H., & Gulløv, E. (2008). Forskel og fællesskab: Minoritetsbørn i daginstitution. København: Hans Reitzels Forlag.

Corsaro, W. A. (2002). Barndommens sociologi. København: Gyldendal Uddannelse.

González, N. (2005). Beyond culture: The hybridity of funds of knowledge. In N. González, L. Moll & C. Amanti (Eds.), Funds of knowledge: Theorizing practices in housholds, communities, and classrooms. New York and London: Routledge.

Gulløv, E. (2010). Integration eller segregering i børnehaven. In P. Mikkelsen (Ed.), Pædagogisk arbejde med tosprogede børn (pp. 33-54): Dafolo.

Kibsgaard, S. (1992). Gjensidighet i samspill mellom barn fra to kulturer. Barn Norsk senter for barneforskning(4), 91-123.

Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children. Diaspora, Indigenous, and Minority Education: Studies of Migration, Integration, Equity, and Cultural Survival, 4(2), 74-91.

Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Departementenes servicesenter.

Lidén, H. (2001). Underforstått likhet: Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn. In M. E. Lien, H. Lidén & H. Vike (Eds.), Likhetens paradokser: Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge (pp. 68-86). Oslo: Universitetsforlaget.

Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2012). Diversity in preschool: Defusing and maintaining differences. Australasian Journal of Early Childhood, 37(1), 119-126.

Valsiner, J. (2007). Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology. Los Angeles: Sage.

Vygotskij, L. (1982). Om barnets psykiske udvikling: En artikelsamling. København: Nyt nordisk forlag Arnold Buck.

Vygotsky, L. (1995). Fantasi och kreativitet i barndomen. Göteborg: Daidalos.

Zachrisen, B. (2013). Interetniske møter i barnehagen: Vilkår for barns samhandling i lek (Vol. PhD Thesis UiS no 203): Universitetet i Stavanger, Humanistisk Fakultet.

Østberg, S. (2010). Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. (NOU: 7). Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.

Bjarne Wahlgren og Ulla Nistrup

REALKOMPETENCE

HVORDAN KAN KORTUDDANNEDE FÅ DERES PRAKTISKE KOMPETENCER ANERKENDT I EN ERHVERVSUDDANNELSE?

Realkompetencer er en persons samlede viden, færdigheder og kompetencer, uanset om de er opnået gennem uddannelse, arbejdsliv, familieliv eller foreningsliv. At vurdere kortuddannedes realkompetencer er en kompliceret opgave for erhvervsskolerne. I den nye erhvervsuddannelsesreform er der øget fokus på realkompetencer, når personer over 25 år skal have en erhvervsuddannelse for voksne (EUV). Men reformen risikerer med sin vægtning af generelle objektive vurderinger at nedprioritere anerkendelsen af de praktiske realkompetencer, som kortuddannede har tilegnet sig gennem deres arbejdsliv.

Anerkendelse af realkompetencer i en uddannelsessammenhæng kræver viden om, hvordan man vurderer praktiske kompetencer, og ikke mindst viden om samspillet er mellem praktiske og skolastiske vidensformer. Artiklen giver eksempler på disse forhold og peger på de udfordringer, det rejser for erhvervsskolerne.

Der er dokumenteret forskellige barrierer i forhold til gennemførelsen af GVU-forløb. Fx kan vurderingsprocessen være svær at gennemskue og det efterfølgende uddannelsesforløb ikke altid let at få sammensat (Larsen & Lund, 2011, Nistrup & Lund, 2009, Larsen, 2011). Erhvervsskolerne har også udtrykt skepsis ift. Den Grundlæggende Voksenuddannelse. Skolerne taler bl.a. om didaktiske udfordringer, når personer skal tilbydes afkortede forløb indpasset i ordinære hold. Skolerne oplever, selv efter ti år med GVU, at det er vanskeligt at vurdere kompetencer, som ikke er lært i en skolemæssig kontekst (EVA, 2012 og 2014).

"Arbejdet med realkompetencer aktualiserer spørgsmålet om sammenhæng mellem praksis og teori eller mellem praksislæring og skolelæring"

GRUNDLÆGGENDE VOKSENUDDANNELSE

Siden 2000 har voksne kortuddannede over 25 år haft mulighed for en afkortet vej til faglært status via den Grundlæggende Voksenuddannelse, GVU. En GVU indledes med en realkompetencevurdering1, hvor den ufaglærte har mulighed for at få anerkendt viden, færdigheder og kompetencer, som er tilegnet i forskellige læringsarenaer, det vil sige gennem arbejdslivet, i folkeoplysningen og foreningslivet og i uddannelsessystemet. Derefter skal skolen vurdere, om kompetencerne ækvivalerer med dem, de unge får gennem en ordinær erhvervsuddannelse. Det betyder fx, at en person, der igennem flere år har arbejdet ufaglært i et restaurationskøkken, kan få vurderet og godkendt det, han eller hun har lært i det praktiske arbejde. Vurderingen resulterer i en individuel uddannelsesplan, som efterfølgende kan gennemføres ved at følge dele af undervisningen på en erhvervsskole.

MØDET MELLEM PRAKSIS OG UDDANNELSE

Arbejdet med realkompetencer aktualiserer spørgsmålet om sammenhæng mellem praksis og teori eller mellem praksislæring og skolelæring. Der er forskel på det, vi lærer i arbejdslivets praksis, og det, vi lærer i skolen.

Skolens læringsrum er ikke bundet af en given konkret praksis. Den kan derfor sætte generelle mål for læringen. Målene knytter sig i høj grad til teoretiske forhold. Den viden, der formidles i en skolesammenhæng, skal kunne bidrage til at forstå og forklare sammenhænge, principper og regler.

Omsat til erhvervsskolesammenhæng, så lærer frisøreleven eksempelvis

at farve hår. Den konkrete proces sættes ind i en 'teoretisk' sammenhæng: de kemiske farveprocesser, miljøbeskyttelse og principper for, hvordan mørke og lyse farver spiller sammen med hovedformen. Eleven lærer at reflektere over og at formulere sig om praksis i et teoretisk baseret fagsprog.

I en realkompetencevurdering er det både praktiske og teoretiske vidensformer inden for fagområdet, der skal vurderes. Den praktiske vidensform, vil ofte være formuleret i form af kompetencer: Hvad skal den faglærte kunne for at udføre det praktiske arbejde, som uddannelsen kvalificerer til? I den skolastiske vidensform vil den teoretiske viden fremtræde i fagmålene for uddannelsen. Fagmålene er principielt udledt af kompetencemålene, men sammenhængen er ofte vanskeligt gennemskuelig.

Som en konsekvens af, at vurderingen af realkompetencerne er løsrevet fra en konkrete praksis, bliver det skolens opfattelse af, hvad der er god faglig praksis, frem for de konkrete arbejdsopgaver i den praktiske virkelighed, der er udgangspunktet for vurderingen. Realkompetencevurderinger er altså ikke en vurdering af, om man er god til at udføre sit arbejde, men om man lever op til nogle fastsatte fagmål.

Der er en tendens til, at det bliver skolens indhold, det, som skolen plejer at undervise i, der bliver målestokken for kompetencevurderingen. Skolen måler ud fra de fagmål og de såkaldte 'målepinde', som knytter sig til læringsudbyttet frem for i forhold til de kompetencer, som den praktiske fagudøvelse kræver.

Skolen vil derfor også lægge større vægt på, at den ufaglærte er i stand til at anvende de korrekte faglige termer, altså de termer, som anvendes på skolen, end om den ufaglærte kan udføre en konkret arbejdsopgave. Tilsvarende vil skolen være fokuseret på, om den ufaglærte kan 'forklare', hvorfor de gør, som de gør, frem for at 'vise' at de kan gøre det rigtigt.

Lad os tage et eksempel inden for gastronomi.[2]

Det drejer sig om tilberedningen af en konkret ret: ananasfromage. Hvis du skal lave ananasfromage, må du ikke anvende rå (ukogt) ananas sammen med husblas, da husblassen så vil trevle. Som praktisk arbejdende gastronom kan din viden om, hvordan man tilberede ananasfromage betyde, at du altid husker at koge ananassen, før du blander den sammen med husblassen. Denne knowhow kan være opnået på forskellig vis. Det kan være opnået gennem læsning af opskrifter eller gennem vejledning. Den kan også være erhvervet gennem dyrekøbte erfaringer, hvor retten er blevet mislykket, fordi man ikke har kogt ananassen først. Den ufaglærte kan altså have viden om, hvad man skal gøre. Den ufaglærte kan også have viden om, hvorfor man skal gøre det, på en bestemt måde, uden at kende den kemiske begrundelse for, at husblasen trevler. Det kan være en tavs og ikke-ekspliciteret viden.

Hvad adskiller så den ufaglærte fra den faglærte i den konkrete sammenhæng? Den faglærte vil (principielt) også kunne give en forklaring på, hvorfor husblassen trevler. Det gør den fordi ananassen indeholder et enzym. Den faglærte vil (principielt) også vide, at dette enzym hedder bromelain (eller ananasenzymet). Den faglærte vil (principielt) også vide, at enzymet forhindrer husblassen i at koagulere, og kan (muligvis) beskrive den relevante formel for den kemiske proces. Den

generelle (teoretiske) viden er hensigtsmæssig, da den (principielt) sætter den faglærte i stand til at anvende denne viden i andre sammenhænge, hvor det pågældende enzym optræder.

Det er vigtigt at slå fast, at den viden, de færdigheder og kompetencer, som en ufaglært har lært i praksis ikke er identiske med, hvad der læres i skolen. Men den ufaglærte har ofte lært noget, der kan ækvivalere med den skolebaserede viden. Den ufaglærte har en praksisbaseret viden, der kan give den teoretiske viden mening og dybde.

En realkompetencevurdering skal altså kunne indfange såvel den skolastiske viden som de praksisforankrede erfaringer. Udfordringen for uddannelsesverdenen bliver at lære at tolke og oversætte praktiske kompetencer, så de kan vurderes og ækvivalere den skolastiske viden i uddannelsen.

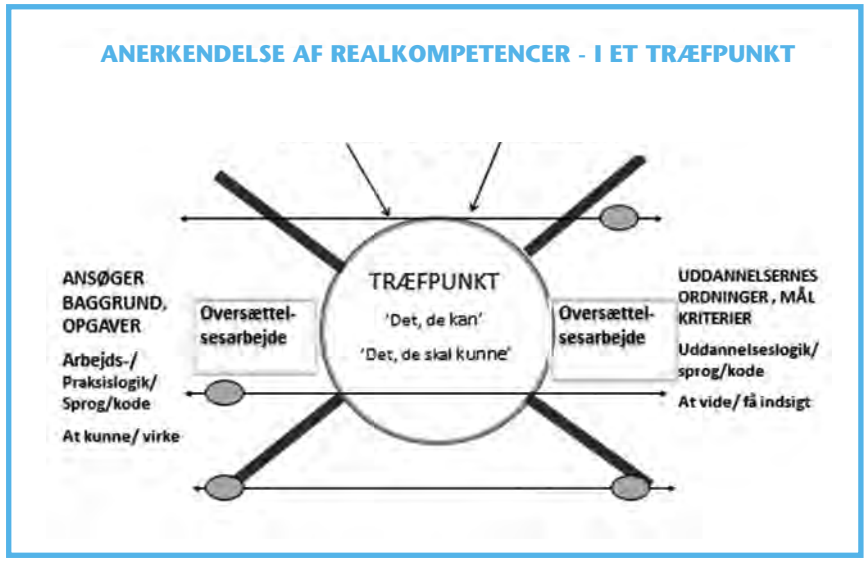
VURDERING AF REALKOMPETENCER

I UFFA projektet[3] er der systematisk arbejdet med, hvordan mødet mellem praksis og uddannelse finder sted. Modellen i figur 1 har været brugt til at visualisere kompleksiteten i mødet mellem praksisviden og uddannelsesviden.

Modellen illustrerer, at mødet mellem kunnen og viden, mellem praksis og skole forudsætter et 'oversættelsesarbejde'. I projektet er der arbejdet med forskellige metoder til dette arbejde.

I pædagogassistentuddannelsen har man eksempelvis taget udgangspunkt i praksisnære autentiske arbejdssituationer. I de praksisnære situationer viser den ufaglærte praktisk kunnen gennem løsning af konkrete opgaver. Opgaveløsningen bliver suppleret med samtaler og refleksioner, der får synliggjort den viden, der ligger bag de handlinger, som blev vist i arbejdssituationen.

I frisøruddannelsen har man valgt at begynde med en test, der gennem en række spørgsmål kan synliggøre faglig baggrundsviden (know that), praktisk viden (know how) og bagvedliggende begrundelser for handlinger (know



Figur 1. Realkompetencevurdering som et træfpunkt mellem praksis og uddannelse.[4]

why). Det giver skolens bedømmere og den ufaglærte en første vurdering af kompetenceniveauet i forhold til uddannelsens fagmål. Testen bliver fulgt op af en række praktiske opgaver, som skal synliggøre den praktiske kunnen (se nedenfor).

Begge eksempler viser at en kombination af forskellige metoder er vigtig, hvis man skal indfange såvel den skolastiske vidensform som den praktiske vidensform.

HVORDAN VURDERES EN KONKRET PRAKSIS?

I UFFA projektet iagttog vi, at de kriterier, bedømmerne benyttede i vurderingen af de praktiske kompetencer, ofte var implicitte og tavse. De havde svært ved at sætte ord på dem. Vi observerede også, at bedømmere inden for det samme fagområde kunne være uenige. Det hænger sammen med, at målbeskrivelserne i uddannelsesverdenen er generelle og skal 'oversættes til praksis' (som modellen illustrerer). Men det er også et udtryk for, at undervisere på erhvervsuddannelserne har udviklet en tavs viden i forhold til, hvordan man måler kvaliteten. '*Det er blevet til en mavefornemmelse*', som en underviser sagde.

Et væsentligt led i projektet var derfor udvikling af kriterier for kvalitet og metoder til fastlæggelse af, om kvaliteten var til stede. Metoder, der var både pålidelige og valide med henblik på fastlæggelse af ansøgernes kompetence.[5]

Lad os se på et eksempel fra frisørfaget. Hvordan vurderes det, hvilken kompetence ansøgeren har?

I frisøruddannelsen foretages realkompetencevurderingen som nævnt i forhold til uddannelsens fagmål. En meget væsentlig del af fagmålene omfatter udførelsen af konkrete handlinger, fx herrefrisuredesign.

I den undervisningsministerielle sammenhæng er fagmålene formuleret i relativt generelle termer og dækker et spektrum af forskellige handlinger og kompetencer. De er samtidig formuleret på forskellige niveauer svarende til forskellige trin i uddannelsesforløbet. Niveauerne er dels fastlagt ud fra indhold og dels ud fra beherskelsesniveauer, fra begynder over rutine til avanceret. I skema 1 er beskrevet fagmål for herrefrisuredesign på niveau fem, der er det højeste trin umiddelbart før svendeprøven.

SKEMA 1. FAGMÅL FOR HERREFRISØRDESIGN, NIVEAU FEM

1	Eleven kan på avanceret niveau formtørre
2	Eleven kan på avanceret niveau udføre bombage
3	Eleven kan på avanceret niveau udføre fønbølgning
4	Eleven kan på avanceret niveau udføre klipning og skæring af klassiske herrefrisurer
5	Eleven kan på avanceret niveau udføre forskellige friseringsteknikker
6	Eleven kan på avanceret niveau udarbejde arbejdstegning af forskellige klippeteknikker
7	Eleven kan på avanceret niveau anvende de for disciplinen forekommende værktøjer ergonomisk korrekt
8	Eleven kan på avanceret niveau selvstændigt vurdere og planlægge en arbejdsproces og selvstændigt udføre/gennemføre en arbejdsopgave

I en afklaringsproces er første spørgsmål: Hvad skal ansøgeren arbejde med, hvis man skal kunne vurdere placeringen i forhold til de forskellige fagmål? Den opgave, som udføres, skal give mulighed for at demonstrere væsentlige dele af fagmålet. I den konkrete realkompetencevurdering, skal ansøgeren udføre en 'bølgefrisure uden skilning på dukkehovedet, samt en bombage frisure på dukke'.

VURDERING AF PRODUKT

Det næste spørgsmål i afklaringsprocessen er, hvordan vurderes kompetenceniveauet, når opgaven er udført? Som svar på dette spørgsmål er der i projektet udarbejdet præcise beskrivelser af, hvad der skal til, for at blive placeret på de forskellige niveauer. Som eksempel er kravene til en placering på niveau fem inden for herrefrisør (bølge) gengivet i skema 2.

I projektet bliver de abstrakte fagmål oversat til specifikke og målbare krav til opgaveløsningen. Der bliver 'sat ord på', hvordan man konstaterer, om fagmålene er nået. Gennem oversættelsen operationaliseres de abstrakte begreber til konkrete krav.

Det oversættelsesarbejde, der er udført i projektet, er eksemplarisk med hensyn til forståelse af, hvordan de forskellige kompetencer udmøntes i konkrete præstationer.

VURDERING AF PROCES

Såvel i Undervisningsministeriets beskrivelser af fagmål som i skolernes vurderinger, indgår en færdighedsdimension, som knytter sig til arbejdsprocessen. I ministeriets fagmål siges: 'Selvstændighed vægtes højt. Du udvikler kritisk sans i forhold til eget arbejde'. I skolens formulering er kravet, at 'eleven udviser høj grad af selvstæn-

SKEMA 2. KRAV TIL OPGAVELØSNING PÅ NIVEAU FEM (BØLGE)

- I bølgefrisuren skal der forefindes en halvmåneform, som går med og mod uret, og til slut tager form som et es.
- Der skal forekomme et bestemt antal bølger i frisuren. 4 set oppefra og 2 i hver side. De skal samtidig være parallelle i forhold til hinanden og følge ansigtets profil. (Profilen er næsespidsen og panden i en lige linje).
- Der skal være en opbygning af nakkeparti i en maskulin form. En maskulin form er firkantet og må ikke være rund på hjørnerne.
- Friseringen af håret skal være glat, blank og ren. Der må ikke forefindes hår, som ser kruset og uredt ud på dukkehovedet eller evt. en model.
- Frisuren skal være tilbagestrøget.
- Der må ikke forefindes huler, uredt hår og skævhed i forhold til frisuren på dette avancerede niveau.
- Eleven skal være i stand til at udføre frisuren på en levende model. Det vil sige, at man er klar til svendeprøve på dette niveau.
- Hvis eleven udviser en høj grad af selvstændighed og selvsikkerhed vil eleven være klar til, at gå direkte til svendeprøve i det pågældende fag.

dighed og selvtillid'. I andre formuleringer anvendes begreber som 'sikker', 'udviser overblik' og 'arbejder kreativt'. Altså begreber, der refererer til måden, som opgaven løses på.

Hvordan vurderes proces-kompetencer, fx det centrale begreb 'selvstændighed'? Kan noget subjektivt og vanskeligt kvantificerbart operationaliseres på samme måde som ovenfor, hvor produktet blev vurderet? I projektet har man arbejdet med en systematisk beskrivelse af en række 'tegn', som bedømmerne kan se efter, når de skal vurdere ansøgerens proceskompetencer.

> *"Skolerne udfordres også i deres økonomiske rationale, idet et afkortet uddannelsesforløb umiddelbart synes at betyde færre taxameterpenge"*

Tegnene knytter sig til de forskellige kategorier: selvstændighed (tegn: fx omfanget af vejledning), overblik over proces (tegn: fx prioritere tid og opgaver), og kreativitet (tegn: fx rutinepræget over for nuancer/finesser/personliggørelse). Nogle tegn knytter sig til anvendelsen af redskaberne og beherskelse af teknikker, fx hvordan man 'holder på børsten' eller 'hvordan man vælger det korrekte værktøj'.

Tegnene bidrager til synliggørelse af bedømmernes ikke ekspliciterede forståelse af begreberne. Ved at sætte ord på bliver det tydeligere, hvad man mener, og hvad man lægger vægt på. Ikke mindst bliver det tydeligt, om man i lærergruppen lægger vægt på det samme. Anvendelsen af tegn, har altså en pædagogisk funktion, idet det synliggør, 'hvad vi egentlig mener, når vi bruger ordene'.

ER REALKOMPETENCEVURDERINGERNE PÅLIDELIGE OG VALIDE?

Er vurderingerne (relativt) uafhængige af den person, som foretager vurderingen? Er de pålidelige?[6] I projektet blev dette forhold undersøgt. Konklusionen var, at lærerne stort set var enige i deres vurderinger, når de anvendte de udviklede metoder. Sammenlignet med vurderingerne inden projektet, var der nu enighed om såvel vurderingskriterier som vurderingsresultat. Der er imidlertid – ikke overraskende – størst overensstemmelse i vurderingerne, når det drejer sig om at vurdere resultaterne af de tekniske færdigheder. Der, hvor der er størst uenighed, er, når der indgår subjektive skøn. Hvad er 'klædeligt', og hvad er den rette 'form' på frisuren? I projektet har man derfor arbejdet videre med afklaring af disse begreber.

Erfaringerne fra projektet peger på, at en kvalificeret realkompetencevurdering kræver, at der udarbejdes eksplicitte kriterier for vurdering af kompetencer, og at der i det kollektiv af lærere, som skal foretage vurderingen, skal ske en fælles synliggørelse af vurderingskriterierne. Lærergruppen skal altså kompetenceudvikles med henblik på at kunne foretage realkompetencevurderinger på et objektivt grundlag. Ikke overraskende har arbejdet med vurderingskriterier – som et 'biprodukt' – styrket den fælles bevidsthed om, hvad der er faglig kvalitet.

Bjarne Wahlgren er professor i voksenuddannelse ved Institut for Uddannelse og Pædagogik på Aarhus Universitet og leder af følgeforskningen knyttet til UFFA-projektet
Ulla Nistrup er pædagogisk konsulent ved VIA UC/NVR og konsulent på UFFA-projektet

Er realkompetencevurderinger valide? Set ud fra de opstillede fagmål er vurderingerne valide i to betydninger.[7] De er indholdsmæssigt (eller begrebsmæssigt) valide, idet de beskrevne iagttagelsespunkter og krav dækker de beskrevne fagmål. De er også prædiktivt valide (de forudsiger det kommende uddannelsesforløb på en præcis måde), idet de giver mulighed for at placere en ansøger på et uddannelsestrin, som matcher med det, vedkommende kan, og som fører vedkommende til en svendeprøve, som bestås.

UDDANNELSESPOLITISKE PERSPEKTIVER OG PÆDAGOGISKE KONSEKVENSER

Hvordan kan den indsamlede viden fra UFFA projektet så anvendes? I projektet ligger en opsamlet viden om, hvordan man kan styrke kvaliteten af individuelle kompetencevurderinger med fælles eksplicitte kriterier og tegn samt brug af velbegrundede metoder. Den viden vil kunne inspirere og kvalificere landets erhvervsskoler. Men er det nok til at øge fokus på kortuddannedes realkompetencer?

Dokumentationen og vurderingen af realkompetencer er en kompleks proces. Processen vanskeliggøres på flere måder af en skolastisk tilgang til kompetencebegrebet. Skolerne vurderer tendentielt i forhold til det, der er kendt i skolesammenhængen. De vurderer tendentielt i forhold til de velkendte fagkrav og 'målepinde', frem for uddannelsernes kompetencekrav.

Individuelt tilrettelagte kompetenceforløb, baserede på en konsekvent vurdering af deltagernes realkompetencer, kan endvidere være vanskelige at koble med skolens øvrige aktiviteter, hvor uddannelse tilrettelægges i hold og i sammenhængende forløb. Det er svært at forene med individuelt differentierede forløb, der tager afsæt i anerkendte realkompetencer.

Skolerne udfordres også i deres økonomiske rationale, idet et afkortet uddannelsesforløb umiddelbart synes at betyde færre taxameterpenge. Så incitamentet til at have et organisatorisk beredskab til vurdering af realkompetencer kan være begrænset.

Disse udfordringer forsøger man at overkomme med den nye erhvervsuddannelsesreform ved at gøre det pligtigt for alle over 25 år at få en vurdering af deres realkompetencer, inden de starter på uddannelsen. I reformen tales om generelle vurderinger, der bygger på objektive kriterier for godskrivning af relevant uddannelse og erhvervserfaring, og om individuelle vurderinger, som afgør, om den enkeltes uddannelsesforløb kan afkortes yderligere. Det er skolerne, der foretager det konkrete skøn.

Vi kan frygte, at det vil blive de generelle standardvurderinger og objektive kriterier, der bliver prioriteret af erhvervsskolerne til fordel for de vanskeligere individuelle vurderinger. Vi kan frygte, at der lægges vægt på standardmerit ud fra kendte formaliserede uddannelseskrav, frem for en optimal godskrivning på basis af, hvad den enkelte reelt kan.

Hvis det sker, vil det svække de kortuddannedes mulighed for at få anerkendt de mange praksisbaserede kompetencer, som de i udokumenteret form har tilegnet sig gennem deres arbejdsliv. Det vil være uhensigtsmæssigt, da en individuel anerkendelse kan give et personligt løft for den kortuddannede, øge motivationen og øge kvaliteten af den efterfølgende uddannelse.

Hvis det skal undgås, er det afgørende, at bedømmere eller faglærere får rammer og mulighed for at få de nødvendige kompetencer til at kunne lave kvalificerede vurderinger og differentierede uddannelsesforløb. Erfaringerne fra UFFA projektet viser, at det kræver tid og ressourcer, men at det kan lade sig gøre. Det er derfor vigtigt at pege på og at fastholde det overordnede perspektiv i den nye erhvervsuddannelsesreform, hvor det i aftalegrundlaget slås fast, at: 'Den nye erhvervsuddannelse for voksne skal passe til de kompetencer, de voksne har'.

REFERENCER

Aarkrog, Vibe & Wahlgren, Bjarne: Challenges in relation to assessment of prior learning. NCK, 2013. www.nck.au.dk, NERA conference paper.

Andersson, Per: Different faces and functions of RPL: an assessment perspective. In Andersson & Harris: Re-theorising the Recognition of Prior Learning, 2006.

Andersson, Per & Fejes, Andreas: Kundskapers värde – validering i teori och praktik. Studentlitteratur, 2005.

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA: Standardmerit, meritpraksis og realkompetencevurdering på erhvervsuddannelserne. EVA, 2014.

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA: Anerkendelse af realkompetencer på VEU-området mv. Undersøgelse som led i overvågning af lov nr. 556 af 6. juni 2007. EVA, 2010.

Larsen, Jette: Deltagernes oplevelse af realkompetencevurdering. I: Aagaard & Dahler (red): Anerkendelse af realkompetencer – en antologi. VIA Systime, 2011

Larsen, Jette & Lund, Anne: Når deltagerne får ordet – om realkompetencevurdering. VIA Systime, 2010

Nistrup, Ulla & Lund, Anne: Anerkendelse af realkompetencer – udbredelse, barrierer og gældende praksis. NCK, 2010

Nistrup, Ulla: Anerkendelse af realkompetencer - en proces fuld af ambivalens og kvaler. Fokus på RKV nr. 2, www.NVR.nu

Stenlund, Tove: Agreement in assessment of prior learning related to higher education: an examinsation of interrater and intrarater reliability. International Journal of Lifelong Education, 22(4), 2013.

Undervisningsministeriet: Realkompetencevurdering inden for voksen- og efteruddannelse - en håndbog. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 3, 2008.

Wahlgren, Bjarne & Aarkrog, Vibe: Assessment of prior learning in vocational education and training. NCK, 2014. www.nck.au.dk. ECER conference-paper.

NOTER

1 *Forskningsresultater peger på, at pålidelighedsproblemet kan være ganske betydeligt. Se fx Stenlund (2013).*

2 *Diskussionen om realkompetencevurderingers validitet diskuteres løbende. Se fx Andersson (2006) og Andersson & Fejes (2005), Andersson (2006), Wahlgren & Aarkrog (2013).*

ANMELDELSER

DAVID BUGGE (OG BENTE KASPER MADSEN):
Løgstrup og skolen

TINA BERING KEIDING OG ANE QVORTRUP:
Systemteori og didaktik

GRETHE KRAGH-MÜLLER:
Kvalitet i daginstitutioner

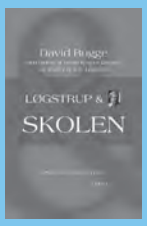
LENE TANGGAARD, THOMAS AASTRUP RØMER & SVEND BRINKMANN (RED.):
Uren pædagogik 2

ANNE KATRINE GJERLØFF, ANETTE FAYE JACOBSEN, ELLEN NØRGAARD OG CHRISTIAN YDESEN:
Da skolen blev sin egen, 1920 – 1970. Dansk Skolehistorie bind 4

THORKILD THEJSEN (RED.):
Lærernes kampe Kampen for skolen

DISTINK-TIONERNES MESTER

David Bugge (og Bente Kasper Madsen): Løgstrup og skolen
Klim 2014
160 sider, 220 kr.



Anmeldt af Siggi Kaldan, mag. art. og tidl. lektor ved Ikast Gymnasium

- - - hvad der mislykkes mellem voksne indbyrdes, skal lykkes i lærerens forhold til børnene og de unge. Løgstrup i *Skolens formål.*

Det er en fornøjelse igen at møde Løgstrup i den pædagogiske debat, og her i en klar formidling ved David Bugge, der tilsyneladende har gjort Løgstrup til en højst velkommen livsopgave.

Bogen forsøger at give en samlet fremstilling af Løgstrups skoletanker. Selve Bugges fremstilling (75 sider) er tematisk, først om formål, dernæst om litteraturens, især fortællingens og poesiens betydning og endelig om forskellige aspekter ved kommunikation. Herefter følger et lille essay (20 sider) af Bente Kasper Madsen om *skolen i dag*, før 2013-reformen trådte i kraft, og endelig tre hele tekster af Løgstrup selv. Det skader ikke forståelsen at begynde med primærteksterne, men det er ikke nødvendigt. Jeg har valgt ikke at anmelde dem separat.

Om skolens formål talte Løgstrup i 1981 ved Lærerhøjskolens 125 års jubilæum. En svanesang, - han døde kort efter, og Lærerhøjskolen blev nedlagt år 2000, så det kunne forekomme lidt vel gammeldags at vende tilbage til, men hans tanker er tværtimod yderst aktuelle. Hvor § 1 i den nye folkeskolelov klart prioriterer elevernes forberedelse til videre uddannelse og erhvervsliv, som var der tale om en ungdomsuddannelse, har Løgstrup en helt anden vision. Uddannelsen skal *oplyse* eleverne om *deres* tilværelse og om den verden *de* skal leve i. Og *Oplysning* er noget ganske andet end at *give* nødvendige *kundskaber og færdigheder* (og hvem véd, hvad der er nødvendigt i fremtiden). Løgstrup ville, at vi *holdt skole* for børn, ikke at vi foregreb den voksne i barnet og dermed *forgreb* os på barnet. Hans nøgleord blev *tilværelsesoplysning*, og det rummer to elementer, det *at være til*, naturligvis *eksistentielt* tænkt, og så *oplysning*, knyttet til den europæiske oplysningsbevægelse, grundlaget for hele vor samfundsindretning. *At være til* kan vi kun lære i samvær med andre *mennesker*, ikke i et målrettet, kontrolleret *læringsmiljø*. Den *verden*, der indgår i målsætningen, er splittet i to, den apollinske (humanistiske) og den prometheiske (videnskabelige), styret i dag af den sidste, men det sætter ikke den første ud af kraft. Og hvor videnskabelige problemer kan løses, er humanistiske ofte uløselige. Bugge viser det med et par konkrete skoleeksempler. Voksne forstår det måske bedre, hvis vi skelner mellem *indsigt* og *erkendelse*. Vi véd alle sammen vi skal dø, men de fleste erkender det først (meget) sent i livet. Bemærk i øvrigt den nye begrebsforskydning alle vegne: fra *problem* til *udfordring*. Men problemer går ikke væk, fordi man kalder dem noget andet.

De næste tre kapitler handler om litteraturens betydning. *- - - det er Børnenes Menneskelighed, Forældrene har i deres Haand i Opdragelsen* (20), siger Løgstrup, og det samme gælder selvfølgelig læreren. En væsentlig del af denne menneskelighed er *fantasien*, og den udvikles af *fortællingen*, ikke til fiktivt fantasteri, men til *das eigentlich Grundwahre* (23). Det var dengang, man stadig læste Goethe her i landet. Igennem *poesien* oplever vi tingene *på en ny måde* (32). Hvor videnskaben kan *forbavse*, vækker den apollinske verden *forundring* (28), og vi får indblik i – netop det forunderlige. Nu bruger hvem som helst jo *narrativer* til hvad som helst, ikke mindst erhvervslivet, men pædagogikkens brug af litteratur bør nu også begrænses, mener Løgstrup: *- - - ingen voksen vover at inficere barnet med håbløshed* (40).

De følgende kapitler handler om kommunikation, og Løgstrup tager naturligvis udgangspunkt i menneskelige kvaliteter, og genialt når det handler om børn, i blufærdigheden. I 1970'erne midt i indoktrineringsdebatten, introducerede han et nyt begreb, *urørlighedszonen*. Det er nemlig helt legitimt for læreren at have holdninger, også i undervisningen, men til gengæld er det nødvendigt i debatten at lytte efter *grunde* og ikke snage i *motiver* (46f). *Sagligheden befrier eleven for at skulle føle sig trådt for nær* (51). Når vi derefter kommer til *formidlingen*, påpeger Løgstrup selviagttagelsens problem. Den dræber enhver umiddelbarhed og spontanitet og ender snart i selvoptagethed og gustne overlæg (55). Dermed kommer også fagligheden i klemme, påpeger Løgstrup. Den udelukkes nemlig, når eleven bruger energien på at studere (i nutidssprog) *egen læring* og *egne mål* (59). Først efter disse grundlæggende betingelser, når vi frem til *sam*talen, *talens åbenhed*, der naturligvis forudsætter *tillid*, - hvis altså blufærdigheden skal kunne brydes, det sludrevorne undertrykkes og talen blive fri og sand (66). Det er befriende igen at møde *sandhed* i en bog.

Åbenhed og tillid gør mennesket sårbart (Biesta taler om *svaghed*): *Ignoreres disse livsytringer (f.eks. i en alt for håndfast instrumentalisering af den pædagogiske praksis) lurer nemlig ikke bare fremmedgørelsen; uden livsytringerne "bryder hele vor gennemrationaliserede sociale struktur sammen"* (75f), altså hele oplysningstanken. Det kan måske undre, at Løgstrup i forhold til det sidste begreb *autoritet* ikke er lige så afklaret, nok især fordi eksemplerne tydeligvis peger på universitetsundervisningen. Det hænger sikkert også sammen med tidens ungdomsoprør og er nok til dels et generationsproblem. Alene det centrale begreb *lydighed* gør for mig analysen problematisk.

Bente Kasper Madens lille essay tilføjer til at begynde med blot Bugges tekst nogle aktuelle, praktiske eksempler, der belyser Løgstrups tanker, men efterhånden bliver hun ligefrem indigneret, og peger på de dannelsesmæssige problemer i de mange lærings- og kompetencemål, og hun påviser for eksempel, hvordan den megen velmente,

såkaldt støttende anvendelse af *mindfulness* lige så godt kan ses som et autoritært overgreb(103f). Sluttelig stiller hun et helt centralt spørgsmål: *Hvad er det, der får os til at tro, at vi ved at formulere os mere abstrakt og målrationelt har et klarere blik for fremtiden?* (111). Af folkeskolereformens fædre får hun næppe svar foreløbig.

Jeg vil gerne undskylde, at jeg ikke har krediteret Bugge fuldt ud for en klar og sammenhængende fremstilling, men både han (og Løgstrup) vil nok tilgive, at jeg har forsøgt at holde mig til sagen. Og i dette tilfælde er jeg ked af, at anmelderen ikke skal give stjerner, eller endnu bedre hjerter, for næst efter at blive rost, er intet så godt som at rose. <<< <
<

SYSTEMATISK OG SELVMODSIGENDE (IKKE-) SYSTEMATIK

Tina Bering Keiding og Ane Qvortrup: *Systemteori og didaktik*
Reitzel 2014
284 sider, 275 kr.

Anmeldt af Siggi Kaldan, mag. art. og tidligere lektor ved Ikast Gymnasium

Pædagogisk forskning burde som al anden forskning udvikle sig kontinuerligt, men denne udvikling bliver desværre ofte forstyrret af en omsiggribende begejstring for alt for enøjede teoridannelser. De seneste små tyve år har således Niklas Luhmann og hans systemtænkning i uskøn samklang med en firkantet 70'er- marxisme taget føringen her i landet og den fik blandt andet sat sig godt og grundigt på den nye folkeskolelov, hvilket i øvrigt falder godt i tråd både med Luhmanns juridiske og administrative forudsætninger og med marxisternes sans for magt og manipulation.

Nu har så Tina Keiding (AU) og Ane Qvortrup (Syddansk) sat sig for at fortælle kommende lærere og forskere om, hvordan Luhmanns abstrakte skrivebordsteorier kan omsættes i praksis, ikke bare i folkeskolen men på alle slags uddannelser (12), og lad mig forudskikke at bogen kan tjene som skoleeksempel med sin konsekvente metode, omhyggelige dokumentation og klare, pædagogiske fremstilling. På læreruddannelsen vil man dog alligevel næppe kunne bruge en bog af det omfang og på dette niveau for at udvikle en delkompetence af en delkompetence, for nu at tale moderne, og selv for didaktikforskere vil den formodentlig kun kunne anvendes til at pynte på litteraturlisten, selv om et nærmere studium måske nok kunne styrke mangen en forskers metodiske indsigt.

Derfor er det godt, at kapitel 1 rummer et overblik over bogens kapitler (22f), der i kombination med den detaljerede indholdsfortegnelse giver mulighed for motiverede nedslag. Dog kan læseren roligt gå videre til kapitel 2, hvor forskellige didaktiske skoler ganske vist sumarisk, men klart gennemgås (24-32). Det kan give lidt ballast, men husk at forfatternes tro på Luhmann er stor. Således kan de afvise Reichs helt centrale kritik som *usaglig og normativ* (31), for lige efter at kalde rene teorier om *selvreferentielle systemer* og læring for *solide og interessante* (33). Ak ja, hvor er det svært ikke at være normativ, når man tror på sagen.

I hele bogen anvender forfatterne i øvrigt begrebet *normativ* som tegn på manglende kvalitet i forskningen. Det turde være et uholdbart filosofisk paradoks, og ganske rigtigt, når Luhmann bliver normativ, men bortforklarer det, forsøger at neutralisere et rent normativt begreb som *trivialisering af mennesker*, så accepterer forfatterne det blankt, også selv om Luhmanns eksempel (43f) tydeligt viser, at han kun kender til undervisningens *spørgsmål* i den mest trivielle form (194ff), men med sin begrænsede reference, et rent parsonsk rollespil, har han ganske ret. Talcott Parsons var Luhmanns lærer i begyndelsen af 60'erne.

Indbyder Luhmanns teorier *til blindhet overfor* åbninger *for grenseoverskridende dialoger og delaktig* læring og *møteøyeblikk mellom elever og lærere* - - - ? spørger hans ven og samarbejdspartner gennem flere år, Stein Bråten, der også mener at systemtænkningen udelukker så væsentlige begreber som *imitation, empati, sympati, emotional afsmitning og identifikation* fra pædagogikken. Hvis vi vil have dem tilbage, skal vi, som Bråten ganske rigtigt siger *gå inn for alle slags systemændringer som ugyldigjør Luhmanns teori*. (se Paulsen og Qvortrup: Luhmann og dannelse 2007).

De pædagogiske begreber Bråten nævner, er det traditionelle, humanistiske fundament i den 'för detta' danske folkeskole, og hvis de to forfattere mener at kunne tilføre den didaktiske tænkning ny, praktisk inspiration på tværs af alle teorier, må de vel også forholde sig til denne ret udbredte tradition. Men det er selvfølgelig vanskeligt, for der findes ifølge Luhmann kun *system* og *ikke-system* (58), men det er nu systemerne, der optager ham. Og hvis jeg forstår ham ret, hører Bråtens begreber hjemme i *ikke-system* (som i parentes bemærket er *virkeligheden*).

Lad os alligevel se analytisk (og ikke normativt) på et af de psykiske og sociale systemer, hvor nogle af disse begreber måske kunne afspejles: *Bevidsthedssystemers styrke må derfor bero på relativt konkrete, sansenært dannede forestillinger, altså netop på erkendelsens ikke-kommunikerbare aspekter, på 'iagttagelsen'* (62f). Et værdibaseret Luhmann-citat. At bevidstheden skulle være et system i Luhmanns forstand vil næppe mange hverken hjerneforskere eller psykologer skrive under på. Og vi ved alle sammen, at konkrete sansninger ikke er det eneste og stærkeste, der påvirker vores netop autopoiesiske bevidsthed. Desuden er iagttagelsen ikke *ikke-kommunikerbar*. Inden for mit fag ville vi kalde sådan et citat for *manipulerende retorik*.

Systemteorierne er da også ifølge Luhmann *radikalt antihumanistiske, hvis der med humanisme forstås en semantik, der henfører alt, også samfundet, til menneskets enhed og fuldkommenhed* (87). Synspunktet

er omtrent ordret citeret af Ove Kaj Pedersen i *Konkurrencestaten*, og har dermed fået indpas i folkeskoleloven. Det er en tolkning, der ligger såre langt fra Bråtens humanisme, men det er naturligvis for retorikeren altid det lettelse selv at formulere modpartens standpunkter.

Også her finder forfatterne, at Luhmann bliver miskendt af kritikkerne. Alligevel kan de et par sider senere skrive: *Det didaktiske blik må tvinges væk fra individer og disses handlinger i retning af kommunikationens indre dynamikker og strukturdannelser* (89).

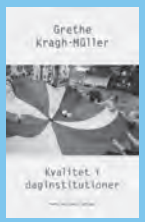
Jeg spørger på mail Bråten, om han har registreret autistiske træk hos Luhmann, og hans svar er benægtende. Heller ikke hans kone har tænkt sådan, men nok på en vis grad af social isolation. Han arbejdede for eksempel mest og helst på bibliotekerne, aldrig ude i virkeligheden. Derimod finder Bråten den autistiske synsvinkel spændende, når vi ser på værkerne, altså på selve tankekonstruktionerne.

Og personligt har jeg i min undervisning aldrig talt med *kommunikationens indre dynamikker og strukturdannelser*. Jeg har derimod talt med elever, med *mennesker*, og oplevet øjeblikke af oplysning, erkendelse, nærvær og eksistentiel fælles udvikling, - og for resten det modsatte også. Og jeg har *normativt* konstateret, at det første var langt bedre for eleverne og for mig, end det sidste. Undskyld.

Naturligvis *er bogen blevet til gennem til- og fravalg* (22), som forfatterne pointerer flere gange. Det er jo trods alt dem, der har skrevet den. Men når denne anmelder ser på omfanget, detaljerigdommen og den omhyggelige udpensling og kortlægningen af hele den Luhmannske meget tyske og meget snørklede systematiske og selvmodsigende (ikke-)systematik, finder han, at der er alt for mange *til*valg og alt for få *fra*valg. Eller sagt på en anden måde: Den Luhmanske didaktik hører til som et kapitel i en didaktisk lærebog sammen med en række andre didaktiker, hvis den skal bruges i undervisningen. <<<

FOKUS PÅ SELVVÆRD, SELVBESTEMMELSE OG TRIVSEL

Grethe Kragh-Müller:
Kvalitet i daginstitutioner
Hans Reitzels Forlag 2013
267 sider, 275 kr.



Anmeldt af Dennis Astrup Holand, cand. pæd. og handelslærer ved Zealand Business college

Lektor Grethe Kragh-Müller har begået en ny velskrevet bog om kvalitet i daginstitutioner. Dele af bogen har været trykt tidligere i forskningsrapporten "Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner". Den nye bog præsenterer dog forskningsresultaterne i et mere tilgængeligt sprog. Derudover er der en mere grundig og sammenhængende fremstilling af det teoretiske grundlag for hendes forskning.

Bogen er inddelt i fire hovedafsnit.

Første del af bogen omhandler børns liv og udvikling set i et generelt og bredt sociokulturelt teoretisk perspektiv. I det sociokulturelle perspektiv er der " ikke noget i det intrapsykiske, der ikke allerede har optrådt i det interpsykiske" (s. 19). Citatet er centralt for bogens samlede teoretiske tilgang, og det teoretiske perspektiv indbefatter således også den kritiske psykologi i hvilken individet, ifølge Klaus Holzkamp, må samfundsmæssiggøre sig individuelt. I denne tænkning er der et dialektisk samspil mellem den sociale praksis, de historiske vilkår og det subjektivt levede liv. I tråd med den sociokulturelle og kritisk psykologiske tænkning præsenterer afsnittet også begreber som selvbestemmelse, subjekt-subjekt relationer og anerkendelse. Og der argumenteres for, at disse begreber i fællesskab er væsentlige indholdselementer i forståelsen af det lille barns sunde udvikling. Afslutningsvis redegøres der for de juridiske forhold i henhold til lovgivningen om læreplaner i de danske daginstitutioner, og der argumenteres overbevisende for, at indførelsen af læreplaner nødvendigvis må medføre et større fokus på skoleparathed i de danske daginstitutioner.

Anden del af bogen omhandler kvalitetsperspektiver på pædagogik og daglig praksis i daginstitutioner. Det konkluderes tidligt i afsnittet (s. 61) at pædagogisk kvalitet handler om gode udviklings- og læringsmuligheder samt at have muligheden "…for at trives her og nu – dvs. have et godt børneliv." (s. 61). Dog vises det efterfølgende, at der er forskelle fra samfund til samfund på, hvad der i de enkelte samfund vægtes som vigtigst. Sammenfattende omkring pædagogisk kvalitet på tværs af kulturer identificeres følgende vigtige fokuspunkter: Trivsel og sundhed, barn-voksen-relationen, gode udviklings- og læringsmuligheder, samarbejde mellem pædagoger og forældre, samarbejde mellem pædagogerne og pædagogernes uddannelse, samt ledelse og organisation. Til slut i afsnittet om pædagogisk kvalitet fremgår det, at der i Danmark er eksplicit fokus på selvværd, selvbestemmelse og trivsel. Dette er f.eks. ikke tilfældet i USA, hvor der er en særlig vægt på læring og børnehaven som skole.

I tredje del af bogen præsenterer Kragh-Müller sin forskning fra tre forskellige daginstitutioner. Det er spændende læsning, men hvis man som jeg har læst hendes forskningsrapport "Perspektiver på kvalitet i daginstitutioner" fra 2010, er der ikke meget nyt i denne del. Resultaterne af hendes undersøgelser præsenteres dog i denne omgang mere sammenhængende og mere velskrevet. Og derudover præsenteres vi så også for hendes undersøgelse fra en amerikansk børnehave. Med udgangspunkt i de tre undersøgte børnehaver beskrives det, hvordan der er kulturelle forskelle i, hvad pædagoger, forældre og børn oplever som pædagogisk kvalitet. En interessant pointe fra denne del af bogen er børnenes perspektiv. Heri

kommer det frem, at børnene i undersøgelserne udtrykker, på tværs af kulturer, at det er vigtigt selv at kunne bestemme hvem man leger med og, hvad man leger med. Derudover tillægger børnene ikke de vokseninitierede aktiviteter særlig stor interesse.

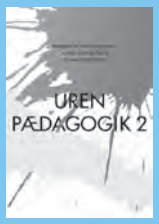
I fjerde del af bogen opsummeres væsentlige punkter for pædagogisk kvalitet. Kragh-Müller kommer blandt andet ind på betydningen af en god normering i den enkelte daginstitution. En dårlig normering kan nemlig medføre mindre anerkendelse i relationerne og mindre omsorg for børnene (s. 205). Idet barnet ikke skal passe sig selv, men "udvikles i samværet med den voksne…"(s. 219). Det der i denne sammenhæng trækkes frem, er betydningen af muligheden for udviklingsfremmende relationer. Relationer som kan komme under pres ved en dårlig normering. Derudover understreges det, at samværet med børnene ikke må blive undervisningspræget. Dette kan af forskellige gode grunde hæmme de vigtige udviklingsfremmende relationer, hvor pædagogen har tid til at følge det enkelte barn, eller en mindre gruppe børns interesser og opmærksomhed.

Bogen henvender sig, ifølge omslaget, til pædagogstuderende og praktikere inden for det pædagogiske felt. Denne anmelder forestiller sig, at bogen grundet dens velskrevne teoriafsnit vil kunne finde anvendelse på pædagoguddannelsen, og grundet dens aktualitet som et indlæg i debatten vedrørende læring og pædagogisk kvalitet, vil den også kunne finde anvendelse hos praktikere i kontakt med danske daginstitutioner.

Bogen præsenterer, blandt andet med sit udgangspunkt i den kritiske psykologi, det grundlæggende synspunkt at børns udvikling fremmes af muligheden for selvbestemmelse. Herved kan der godt læses en kritik af Loven om læreplaner fra 2007 ind i nogle af bogens centrale pointer. Leder man derfor efter argumenter for vigtigheden af voksenstyrede aktiviteter (læs: Undervisning) i daginstitutioner, skal man læse andre steder end i Kragh-Müllers nye velskrevne bog. <<<

VEJEN FRA MÅL TIL MIDLER ER UKLAR

Lene Tanggaard, Thomas Aastrup Rømer & Svend Brinkmann (red.):
Uren pædagogik 2
Forlaget Klim 2014
270 sider, 289 kr.



Anmeldt af Niels Rosendal Jensen, lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik på Aarhus Universitet

Bind 2 af diskussionen om uren pædagogik er et kampskrift. Dens ærinde er at både at advare mod og gå til kamp mod en størrelse, der benævnes 'ren pædagogik'. Den rene pædagogik forstås i denne sammenhæng som evidensbasering og dermed manualisering af pædagogikken, eksempelvis i kølvandet på de af det politiske parnas uvelkomne opgørelser af danske skoleelevers kundskaber og færdigheder (PISA).

Har dette billede noget på sig? Eller er der tale om en kamp mod diskursive vejrmøller? At der – bortset fra enkelte lærebøgers fremstilling – skulle eksistere en ren pædagogik i professionel praksis, er mildt sagt stærkt overdrevet. Derimod er der blandt en del politikere vildt overdrevne forventninger til, hvad en såkaldt evidensbaseret praksis vil kunne medføre. Det er al ære værd at prøve at påvirke politikere og andre til at neddrosle forventningerne og i stedet lade frontpersonalet få stærkere mæle i debatten om universiteter, skoler og daginstitutioner.

Evidensbaseret viden tænkes frembragt via strengt kontrollerede metoder, mens læreres og pædagogers viden drejer sig om det enkelte barns situation i institutionen, børnegruppen, familien og andre kontekstuelle betingelser. Alene dette burde mane til besindelse med hensyn til at anvende såkaldt evidensbaserede konceptpædagogikker. I virkelighedens verden forudsætter fornuftige og velplacerede interventioner ganske megen anden viden end den, vi tilbydes i konceptlitteraturen. Viden, der ser ud til at virke, virker med andre ord ikke altid.

I særdeleshed Gert Biesta tager livtag med denne opfattelse og analyserer tre aspekter: epistemologi, ontologi og praksis. Han demonstrerer, at der til hvert af de tre aspekter/domæner svarer et underskud, nemlig et vidensunderskud, et virkningsunderskud og et anvendelsesunderskud., hvilket fører frem til et skifte fra evidensbaseret til værdibaseret undervisning. Det giver ganske god mening.

Et andet bidrag, jeg tillader mig at pege på, er Karsten Tufts tankevækkende overvejelser om forholdet mellem leg og læring eller en virkningshistorie om forskrifter for pædagogisk praksis. Heri vises, at trivsel er stærkt forankret i daginstitutionerne i kraft af en lang historisk indsats fra civilsamfundets side, hvorimod modeordet læring ikke optræder solo og heller ikke med samme tyngde (selv om det nu er slogan'et over alle). Endnu engang eftervises, at vejen fra mål til midler ikke er så klar, som nogle bilder sig ind.

Mange andre bidrag kunne fortjene omtale her, men pladshensyn tillader ikke, at alle ydes retfærdighed.

Denne anmelder forholder sig undrende over for varebetegnelsen "uren pædagogik", fordi det er tåget. Det rækker ikke at henvise til eksempler på, at studerende har været undervist i en teoretisk forelæsning uden praksistilknytning. Det er vel faktisk en kerneopgave for et universitet at præsentere teoretiske modeller, metavidenskabelige refleksioner m.v. Og det er nok en sjældenhed, eftersom de fleste universitetsstudier praksisorienteres i uhørt tempo. Kritikken virker på den baggrund noget pauver. Det virker også paradoksalt at kalde til kamp mod et fænomen, der kun vanskeligt lader sig indfange empirisk, fordi det tilsyneladende ikke findes. Historisk kan vi med en vis ret konstatere, at de store systembyggere (Ratke og Comenius) foretrak at forenkle anvisningerne.

Men pædagogiske metoder, der skulle virke uafhængigt af stof og kontekst, findes kun i lærebøger om undervisning, som vist ingen bilder sig ind at kunne omsætte uden hensyntagen til studerende, elever og børn. Det viser sig imidlertid, at redaktørerne finder denne urene pædagogik i de fortællinger, praktikere betjener sig af i deres praksis, og det sprog, de ligeledes benytter. Det er en vigtig pointe, Ikke mindst efter at vi siden 1980'erne med NPM-bølgen har kunnet iagttage, at det hidtil anvendte pædagogiske sprog er erstattet af begreber hentet fra økonomien. Flere steder synes alternativet til den 'rene' pædagogik at være en 'uren' eller ligefrem 'snavset/beskidt' pædagogik, som findes i enten en romantiseret fortid (à la Thomas Rømer med landsbylæreren som herre i eget hus) eller i en arbejderromantisk nutid (Klaus Nielsen med lobhudling af mesterlæren).

På den baggrund kunne man hurtigt afskrive den videre beskæftigelse med temaet uren pædagogik. Man skal dog ikke lade sig narre af udgivelsens titel, for nærmere læsning af de fleste bidrag gør bogen relevant. Selv om samlekassen er misvisende (som også Stefan Hermann argumenterer overbevisende for), er der godt stof til videre tænkning at hente. <<<

MØD MENNESKENE BAG SKOLEN

Anne Katrine Gjerløff, Anette Faye Jacobsen, Ellen Nørgaard og Christian Ydesen*:*
Da skolen blev sin egen, 1920 – 1970.
Dansk Skolehistorie bind 4
420 sider, 399,95 kr.

Anmeldt af Bodil Christensen, lektor ved Læreruddannelsen i Aalborg, UC Nordjylland

Der er et indviklet norsk mønster i de strikkede uldtrøjer, der bæres af skoleeleverne på forsiden af "Dansk Skolehistorie bind 4: Da skolen blev sin egen". Vi er nået til "vores tid" (alt efter alder hos læseren, naturligvis) og skoleklassen fra Thorvaldsenskolen i 1950, der ser vågent på os fra forsiden af "Da skolen blev sin egen", er en blandet pige-drengeklasse, hvor pandehåret er kort, pultene står fast med skoletaskerne på en knage på pulten, og lærerinden Ellen Starch med brystbroche sidder ved katederet og tjekker skrivehæfternes skråskrift. Det kunne lige så vel være min klasse i Horne i 1960'erne, (en centralskole i landdistriktet) hvor vi dog aldrig så potteplanter i vinduet, og hårstilen i landsognet var nok også mere til fletninger end pagehår.

Den store udfordring for de sidste to bind af Dansk Skolehistorie må være, at vi nu er nået til den tid, der fortsat huskes af mange læsere. Det er en udfordring, thi nu vil alt blive målt med erindringens uklare målestok, men det er også en gave, thi mange læsere vil med stort engagement fordybe sig i beretningen om en skole, der fortsat er levende i hukommelsen.

Der er fire "skolefortællinger", der går igen i dette bind fires 19 kapitler. For det første er det en fortælling om skolen i skyggen af to verdenskrige, hvor genforening, utryghed, flugt og faren for atombomber fylder. For det andet er det en fortælling om et ændret syn på børn.

Det kendetegner perioden fra 1920 1970, at det er børnene, der får pladsen i skolen. Skolen får også pladsen i børnenes liv, stadig færre går ud af skolen efter syvende klasse, og den pædagogiske tænkning sætter børn på en central plads som individer og ikke blot som en (uregerlig) homogen gruppe. For det tredje er det en velfærdsfortælling, hvor skolen bliver samfundets mulighed for at øge ligheden og give alle muligheder for at "blive til noget". Der er skoleforsøg, specialundervisning og ny pædagogik og skolepsykologer, skolelæger og tandlæger. Endelig er det den fjerde fortælling om akademisering, professionalisering og sekulariseringen af skolen. Eksperterne kommer ind af fordøren og præsterne går ud ad bagdøren, som det beskrives. Og endelig kommer forældrene ind i skolestuen og bliver synlige.

Skolen 1920 – 1970 er et billede af en skole i traditionens form men med et indhold, der er mangfoldigt: skolen er præget af egnen, regionen, distriktet og baglandet.

Aalborgs Skolevæsens udvikling kan illustrere udviklingen i skolerne. I 1920 havde Aalborg med Portland og skibsværfter og C. W. Obels tobaksfabrik en stor befolkningstilvækst. Købstadbyen havde i 1920 fire store kommunale skoler, en realskole, en katedralskole, et gymnasium, en fattiggård med skoleafdeling, et drenge- og et pigehjem og et asyl for fattige børn. Der var mere end 30 børn i hver klasse, der var skolebespisning for de "ubemidlede" og der var gymnastiksale og mellemskoleprøver. Halvtreds år senere havde Aalborg en tunnel under fjorden, en lufthavn bygget af tyskerne under besættelsen, og Hasseris var for længst indlemmet i "byen". Nu var der 48 skoler med faglokaler og hjælpeklasser, otte private skoler , fem skoler med kurser der kunne føre eleverne frem til studentereksamen, og langt de fleste elever gik på skoler med mere end 750 elever. Der kom realklasser som erstatning for mellemskolen i 1958, og langt de fleste lærere havde nu en læreruddannelse bag sig. Seminariet i Aalborg åbnede i 1960, og det var uddannede lærere herfra, der søgte de mange nye stillinger på omegnens skoler.

Mangfoldigheden lyser også gennem såvel lærerpersonlighederne som gennem de mange skoler. Lærerne spænder fra børnefjendske magtudøvere til fremragende fortællere med store hjerter.

"Den ene lærerinde var ikke nogen rar dame, ej heller særlig pædagogisk", fortæller Karen Willumsen Andersen, årgang 1919, der gik i skole i Vrå i Nordjylland. "I skolestuen var der en sort kakkelovn, som en af de udvalgte elever fik til opgave at fyre i. Kom der lidt på gulvet, fik man et lille tjat af kulskovlen og blev "kasseret" og den næste fik æren." Tage Holsting fortæller om sin skolelærer i 1920, lærer Prip: "Vi havde ham i naturhistorie og fysik, og hvis timen var gået gnidningsløst, det gjorde den altid hos ham, sagde han ti minutter før klokken ringede ned, så

lægger vi bøgerne bort, så skal jeg fortælle en historie. Hos ham var vi alle englebørn, han klarede sig ugen spanskrør."

Den sociale mobilitet var ikke et tema, der optog mange. Enkelte elever fra samfundets randområder fik støtte af læreren til at søge videre uddannelse, men langt de fleste fra de ikke-skole-vante miljøer forlod skolen efter konfirmationen og syvende klasse. Så var det tid til at stå i lære, være ung pige i huset eller tage ufaglært arbejde på en af det voksende antal fabrikker. Forfatteren Bent Vinn Nielsen husker det fra sin skoletid i Sulsted i Vendsyssel: "En arbejderunge som mig behøvede vel ikke vide noget særligt – og i al fald skulle jeg ikke have lov til at brillere med min begavelse, som man ganske vist anerkendte, men ikke som noget der udmærkede mig, snarere som en abnormitet."

Der er mange temaer, der netop nu optager skoledebatten, som man kan genfinde i tiden fra 1920 – 1970. Her har i hele perioden været en debat om lektier og lektiers betydning, man har diskuteret sanktioner overfor urolige elever, der har være klasseledelsesproblemer, specialundervisningen har været til debat, og inklusionsproblemet er på ingen måde en ny udfordring.

Ser man på skolens og lærernes sanktioner overfor urolige og umotiverede elever, så blev der først med "Spanskrørsudvalget" (nedsat af Helveg Petersen i 1964) arbejdet for en afskaffelse af den "legemlige afstraffelse". Udvalgets indstilling blev dog overhalet indenom af Undervisningsministeriets mere reformvenlige bekendtgørelse fra 1967, der endelig afskaffede læreres ret til at slå. Hermed sluttede det blodige spor af spanskrør og syngende lussinger, der ellers havde fulgt enhver indlæringsvanskelighed siden klosterskolernes tid.

Sanktionsmulighederne var fortsat tilstede, nu var det "blot" eftersidning, skoleflytninger eller specialklasser, der ventede de "ugidelige" elever. Og der blev ført regnskab med sanktionerne, - eksempelvis på Nexø Skole, hvor såvel piger som drenge blev revset. Bent Ole i Nexø skole fik i 1960 en eftersidning for "ugidelighed", Jytte havde udvist "dårlig opførsel", og Else Koch havde "ikke læst tabel". De tilbragte så en times tid efter skole med at reflektere over denne manglende interesse for skolens indhold. Måske hjalp det.

Bogens nitten kapitler har overskrifter der fokuserer på skole, forældre, elever og lærere. Derudover er der også et særligt blik på skolen i Sønderjylland, skolerne under besættelsen, de færøske og grønlandske skoler, fagene i skolen, arkitekturen, skolepsykologerne og sundhedsafdelingen og så er der "særundervisning" og forsøgs- og udviklingsarbejde.

Opbygningen af indholdet er som i de foregående bind helt eksemplarisk for faglitteratur. Der er et emneregister, et stedregister, personregister, billedoplysninger og så er der endelig et samlet kapitel med kilde – og litteraturessays, der rummer den forskningsbaserede viden. Disse essays afslutter hvert kapitel, men er således samlet til slut i værket. Det er et fremragende greb, der giver forfatterne mulighed for at skrive hovedindholdet af kapitlerne i en fortællende essayistisk stil, hvor der citeres hyppigt og billedskabende fra de mange kilder. Man møder menneskene bag skolen i subjektive billeder, men man får også det store generelle billede.

Værket er simpelthen faglitteratur i folkelig udgave, helt som en fortælling om skolen skal være. Det er folkets skole, og "Dansk Skolehistorie" er en fortælling, der kan læses af alle, der har interesse i skolen.

Endelig bør det også nævnes, at også i dette bind er billedsiden fantastisk informerende. Her ser man de unge på knallert (igen i norske striktrøjer) ved et kryds i Stidsholt, Vendsyssel, her ser man fysikforsøg, man ser finnebørn, gemte jødiske børn og grønlandske skolebørn. Man ser skolegårdene fra alle tiderne, og man ser skolebygningernes arkitektur afspejle tiden.

Historien om skolen 1920 – 1970 går igen i min egen families skolehistorie. Hvor mine forældre begge gik i "stråtækte" skoler i henholdsvis Horne og Ugilt (og for min fars vedkommende med en skolevej på flere kilometer på hulvejens mørke og sandede hugormebefængte sti), så fik næste generation muligheden for såvel faglig som boglig uddannelse. Min morbror Svend fra årgang 1920 var svagelig og uegnet til landbruget, så han fik som en af meget få fra Horne en realeksamen, studentereksamen og læste medicin (på baggrund af utallige postpakker indeholdende rullepølser, vasketøj og gode hilsner) og endte således som den første akademiker i familien. Min mor begræd (i stilhed) den manglende mulighed for uddannelse, men sørgede til gengæld for, at næste generation fik den skolebaggrund, hun savnede. Dette uddannelsesløft skete hos mange i tiden 1920-1970, og med den øgede undervisningspligtpligt fra 1975-loven fik kommende generationer ikke valget. Nu blev det et krav, at man fik mindst ni års skolegang. Det kommer der mere om i bind 5, hvor retten til en uddannelse er blevet en selvfølgelighed.

Bind 4 er nu udkommet, om et par uger sluttes udgivelsen med bind 5.

Dansk Skolehistorie står tungt på hylden med et vægtigt indhold fortalt på lige så fremragende vis, som man kunne forvente af en skolehistorie. <<<

EN GULDGRUBE AF CITATER MED TRAGISK SLUTNING

Thorkild Thejsen (red.):
Lærernes kampe Kampen for skolen
Gyldendal 2014

Anmeldt af Siggi Kaldan, cand. mag. og tidl. lektor ved Ikast Gymnasium

Journalister og lærere har ét til fælles: Hvis de er for kedelige får de ikke deres budskab igennem, og det véd Thorkild Thejsen godt. Han er uddannet i begge professioner, mangeårig redaktør på Folkeskolen, og nu hovedforfatter på denne

bog. Den handler om skolen og om lærernes fagforening fra milepælen, 'Den blå betænkning' til katastrofeåret 2014, og har rimeligt nok et kort forord af foreningens nuværende formand, Anders Bondo. Thejsen gennemgår lovgivningen, fagforeningen og samarbejdet med politikerne årti for årti med smuk sans for anekdotens pointerede klarsyn. Ind imellem sætter han korte interview med fem tidskarakteristiske lærere, små kulturhistoriske billeder, der senere (112) suppleres af Iben Vyffs lille essay om læreren i danske film. Der er et kapitel om KLs fatale brud med det mangeårige mønstersamarbejde, og bogen slutter med to forskeres overordnede overvejelser over 2014-reformens styringsmekanismer.

Thejsens helt overvejende metode er en overordnet og kort, gerne dramatisk beskrivelse af begivenhedernes gang, hvorefter udvalgte episoder belyses med præcise, til tider overraskende citater, hvor alle kommer til orde, men ingen undgår Thejsens kritiske blik. De mange citater er bogens absolutte scoop, og det har ikke været let at dele sol og vind bare nogenlunde lige i beskrivelsen af dette halve århundredes politisk set temmelig usammenhængende skolepolitik; af en konsensussøgende forening, hvis forestillinger om sig selv var i stadigt opbrud i forsøg på at ballancere mellem embedsmænd og lønarbejdere; og af medlemmer, der måtte være lige så forvirrede over deres egen situation, over ministrenes og kommunernes krav, og efterhånden også over forældrenes og børnenes. Denne umulige opgave slipper Thejsen rigtig godt fra.

Vi begynder i 1960'erne, med 'Den blå Betænknings' frisættelse af menneskelige ressourcer hos både lærere og elever. Og samarbejdet bredte sig til administrationen, hvor politikkere, embedsmænd og fagforening arbejdede så tæt sammen, at vi i dag ville tale om pampervælde. Men et ord var et ord, og om det så kun var nedkradset på en serviet til en af mange hyggelige frokoster, gjaldt det lige så godt som nu, en tinglyst, juridisk kontrakt. Næste årti bliver præget af den politiske debat, men det lykkes foreningen stort set at undgå en ødelæggende fragmentering, og Thejsen giver hverken de venstreorienterede eller Erhard Jakobsens indoktrineringsstøtter mere plads end de fandt i virkeligheden. Kapitlet er i øvrigt spændende som en kriminalroman, selv om der dog ikke forekommer korporlige mord. Og mindre anspændt bliver det ikke i 1980'erne, hvor det lykkes en kommende formand på papiret at få undsagt lærernes engagement i den almindelige skoleudvikling, en handling han dog siden fortrød. Men situationen var umulig, og det grundlæggende problem om lærernes arbejdstid er ikke siden blevet løst, heller ikke med Zieglers og Antorinis nylige diktater. Bertel Haarder præger som minister 1982-93 skolen med et utilsløret lærerhad, der blandt andet giver sig udslag i dels en bevidst afdemokratisering (lærerrådet), dels en kvælende bureaukratisering (UFØ-tid). Og 1990'erne bliver hverken mindre spændende eller mindre kaotiske. Det turde være klart, at tjenestemandskonstruktionen længe havde været forældet, men de lokale myndigheder var glade for loyaliteten, lærerne for ansættelsessikkerheden og pensionen, så begge parter skulle sluge kameler. Se på Sydeuropa og glæd dig over, at de gjorde det efterhånden - men hvordan? Christiansborg lod simpelthen kommunerne overtage problemerne. Det blev imidlertid ikke kommunerne, der løste problemerne, men lærernes egne foreninger LC og DLF. Forløbet er både spændende, lærerigt og morsomt (72ff), og hvis politikerne i 2013 havde villet det, og havde været bare lidt historiebevidste, kunne de måske have løst problemer i stedet for at skabe dem. De følgende år bliver endnu mere turbulente. Den mangeårige formand Martin Rømer bliver måske mere klemt af sine egne medlemmer end af KL, hvor kompromisernes mester Thorkild Simonsen står til rors. Rømer undgår igen med nød og næppe fragmenteringen, og Thejsen dokumenterer overbevisende, hvordan de notoriske lærerhadere Anders Fogh og især Haarder støber fundamenterne til den vældige fælde, som Ziegler, Corydon og Antorini bygger færdig og lader klappe i 2013.

De fem mellemliggende lærerinterview udtrykker en skiftende tidsånd, valgt af redaktøren, og selvfølgelig i samklang med bogens historiske opfattelse, men hver især eksistentielle livsytringer. Og så er det i en lærers ånd, ikke nødvendigvis en journalists, at inddrage et æstetisk perspektiv, her filmen, der sætter et både ironisk og nødvendigt spørgsmålstegn ved vores 'kald'. Den autoritære lærer som prototypen, er det virkelig samfundets dom?

De to forskere, der har fået lov til at afslutte (konkludere?), taler om *professionel status*, og dermed om *specialiseret, teoretisk viden*. Men hvordan kan vi nu vide, at der er tale om *professionel status*? Tja, det véd kun de professionelle. Derfor må vi kræve *interne normer*, og vi må kræve, at *lærerne kollektivt og individuelt er villige til at håndhæve disse normer over for deres kolleger* (120). På almindelig dansk hedder det angiveri! For de to forskere er både *professionel status* og videnskabelige *normer* åbenbart i bestemt form. Når vi har fundet dem, skal vi bare brede dem ud, og altså først og fremmest *kontrollere*, at det netop er det *rigtige*, der bliver udbredt. I skolerne, i læreruddannelserne og i samfundet. Og da ingen andre kan kontrollere det, beder vi så mindeligt lærerne om selv at gøre det. Til gengæld skal alle så have tillid (undskyld, *trust*) til lærernes vurdering, men først og fremmest til hinanden, - alle sammen. Altså blot ikke til dem, der mener noget forkert. Og undskyld, det gør de to forskere, også i den grad. Må en anmelder have mistillid? Sidste kapitel skulle være objektivt, må Thejsen have ment, men dets retorisk, smukt indpakkede forsvar for *sindelagskontrollen* kunne jeg godt have undværet. Selvfølgelig er han stadig solidarisk, og han sigter også på at undgå fragmentering. Anmelderen tror ikke, at det her er vejen, men tillykke til dansk skole, lærerne og deres forening med dette katastrofale jubilæum.

PS. Medarbejdere, der bekymrer sig lige så meget om virksomheden, som for deres egne vilkår, ville enhver privat virksomhed give guld for at have ansat. Hvad har KL, Corydon og Antorini dog tænkt på? <<<

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Udgives af Foreningen bag udgivelsen af Dansk pædagogisk Tidsskrift. Foreningen har som formål:

Foreningen er en almennyttig, velgørende forening, hvis formål er at fremme og at deltage i den offentlige debat om pædagogiske og uddannelsespolitiske emner.

Foreningen realiserer sit formål ved at udgive Dansk pædagogisk Tidsskrift samt ved at tjene som forbindelsesled mellem pædagogisk forskning, uddannelse og praksis, og foreningen kan – gerne i samarbejde med relevante foreninger – afholde debatmøder og konferencer.

FORENINGENS BESTYRELSE BESTÅR AF:

Ph.d. og ekstern lektor *Søs Bayer*,
Institut for Uddannelse og pædagogik, AU, formand

Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder *Tomas Ellegaard,*
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, RUC

Phil.lic. og lektor *Jens Erik Kristensen,*
Institut for Uddannelse og pædagogik, AU

Ph.d. og lektor *Bolette Moldenhawer*,
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

Ph.d., lektor og afdelingsleder *Trine Øland*,
Institut for medier, erkendelse & formidling, KU

DpT udkommer 4 gange årligt, medio februar, maj, september og december.

Abonnement 395 kr. årligt.
For SU-studerende, ledige og pensionister 295 kr.
Enkeltnumre indeværende årgang 100 kr., tidligere årgange 75 kr.
Flere eksemplarer af samme nummer 75/50 kr. Hertil kommer porto.
Alle priser er inklusive moms.

Bestilling af abonnement og køb af enkeltnumre:
Dansk pædagogisk Tidsskrift
Edvard Griegsgade 2
2100 København Ø
3929 1570
abonnement@dpt.dk

Hvis tidsskriftet udebliver, kontakt venligst ovenstående adresse.
Også adresseforandring meddeles her.

Redaktionssekretær Axel Neubert
H.C. Ørsteds Vej 54 A
1879 Frederiksberg C
2342 1945
redaktion@dpt.dk.

Se skrivevejledning på www.dpt.dk.

Annoncepris:	Helside	3.800 kr.
	Halvside	2.000 kr.
	Kvartside	1.100 kr.

REFERENCEGRUPPE

Lektor Peter Ø. Andersen, KU
Ekstern lektor Søs Bayer, IUP, AU
Adjunkt Eva Bertelsen, KU
Tidl. professor Jens Bjerg, RUC
Lektor Ulf Brinkkjær, IUP, AU
Adjunkt Jacob Ditlev Bøje, SDU
Lektor Ole Christensen, UCC
Lektor Thomas Gitz-Johansen, RUC
Projektleder Mikala Hansbøl, UC Sjælland
Tidl. lektor Leif Emil Hansen, RUC
Systemkonsulent Bendt Heinemeier, SSV
Tidl. lektor Finn Held, Blågård Seminarium
Professor Katrin Hjort, SDU
Lektor Christian Horst, IUP, AU
Projektleder Mette Hyllested Winge, pt. Japan
Tidl. lektor Knud Jensen, IUP, AU
Professor Christian H. Jørgensen, RUC
Professor Jan Kampmann, RUC
Lektor Jens Erik Kristensen, IUP, AU
Lektor Morten Lassen AaU
Tidl. dekan Johny Lauritsen, UC Sjælland
Udv.konsulent Dorte Lystrup, Kofoedsminde
Lektor Ulla A. Madsen, RUC
Tidl. lektor Anders Mathiesen, RUC
Ph.d.-stipendiat Stinus S. Mikkelsen, SDU
Lektor Bolette Moldenhawer, KU
Lektor Martha Mottelson, UCC, læreruddannelsen Zahle
Tidl. chefkonsulent Lars Jacob Muschinsky, UCC
Professor Birger S. Nielsen, RUC
Adjunkt Stine Karen Nissen, Institut for Skole og Læring, Metropol.
Lektor Morten Nørholm, Uppsala Universitet
Forskningsdirektør Søren G. Olesen, VIAUC
Lektor Charlotte Palludan, IUP, AU
Lærer Birgitte Palludan, Vallerødskolen
Adjunkt Maja Plum, KU
Professor Palle Rasmussen, AaU
Lektor Vibeke Schrøder, UCC
Lektor Jette Steensen,
Norges arktiske Universitet
Adjunkt Jens Peter Thomsen, KU

www.dpt.dk

Tidsskriftet udgives med støtte fra Ministeriet for Børn og Undervisnings tips- og lottomidler.

Bankforbindelse: Danske Bank, Holmens Kanal 2-12, 1092 København K · Registreringsnummer 3001, kontonummer 3001730274

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette tidsskrift eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er uden tidsskriftets og forfatterens skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

TEMA: DPT OG BØRNEHAVEN

DpT har gennem tiderne fungeret som arena for forskellige aktørers tanker om børnehaven; dens formål, ide, værdier, konkrete udformning og samfundsmæssige betydning. Vi har inviteret en række børnehavepædagogiske debattører til at se tilbage i ældre numre af tidsskriftet (Vor Ungdom, Pædagogisk-psykologisk Tidsskrift og Dansk pædagogisk Tidsskrift) og udvælge en artikel, som de betragter som central, enten personligt eller som et tidsbillede.

MARIANNE BRODERSEN & CHRISTIAN SANDBJERG HANSEN:
Redaktionel indledning

HEDEVIG BAGGER:
Uddannelse af Smaaskolelærerinder. Indledning af Søs Bayer

ANNA WULFF:
Montesorri-Frøbel. Indledning af Hans Vejleskov

JOHANNES NOVRUP:
Den sjette verdenskonference for Ny Opdragelse. August 1932, Nice, Frankrig. Indledning af Jan Kampmann

SOFIE RIFBJERG:
Børnehaven i reformpædagogisk belysning. Indledning af Kjeld Rasmussen

KIRSTEN SIGSGAARD:
Opdragelsen i børnehaven. Indledning af Allan Baumann

ASTRID BALSLEV, KIRSTEN BORG, MARGRETHE HVIID & EVA NEERGAARD:
Børnehavelærerindens arbejde. Indledning af Charlotte Palludan

NIELS HARBOE:
Hvad skal vi lære? Indledning af Helga Schwede

ØVRIGE ARTIKLER

PETER RAAGAARD:
"RYST DIN FRÆKKE RØV"
- om mobning som en sproghandling set i en social og kulturel kontekst

Artiklen er en dybdegående analyse af en bemærkning, jeg overhørte som lærer på Social- og Sundhedsskolen i Næstved. En gruppe elever fra et af skolens grundforløbshold var på vej gennem skolens store, åbne centrale fællesområde i følge med en lærer. Samtidig opholdt en gruppe piger fra et andet grundforløbshold sig i et hjørne af fællesarealet, der stødte op til en af skolens korridorer. Idet gruppen passerede, kom en af pigerne med en bemærkning.

BERIT ZACHRISEN:
INTERAKTIONER I LEK MELLEM BARN MED ETNISK MINORITETS- OG MAJORITETSBAKGRUNN

Utdanningssystemet er helt sentralt i arbeidet med inkludering i et flerkulturelt samfunn. Fra flere hold er det imidlertid uttrykt en viss usikkerhet rundt hvor godt den skandinaviske barnehagemodellen med stor vekt på fri lek og barnas egne valg, fungerer som en arena for inkludering. Hva kjennetegner samspillet i de interetniske lekesituasjonene, og hvilken betydning kan dette ha for det pedagogiske tilbudet til barna med etnisk minoritetsbakgrunn?

BJARNE WAHLGREN OG ULLA NISTRUP:
REALKOMPETENCE.
Hvordan kan kortuddannede få deres praktiske kompetencer anerkendt i en erhvervsuddannelse?

Realkompetencer er en persons samlede viden, færdigheder og kompetencer. Anerkendelse af realkompetencer i en uddannelsessammenhæng kræver viden om, hvordan man vurderer praktiske kompetencer, og ikke mindst viden om samspillet er mellem praktiske og skolastiske vidensformer. Artiklen giver eksempler på disse forhold og peger på de udfordringer, det rejser for erhvervsskolerne.

Grafisk tilrettelæggelse: Eggs libris/Sara Houmann Tryk: Narayana Press

Forside: "Fröbel og Trier gi'r bolden op" - illustration af Sara Houmann Mortensen

ISSN 0904-2393