

## Småbørnspædagogik – historiske refleksioner med fokus på læring

Stig Broström

Artiklen stiller spørgsmålstegn ved den myte, at småbørnspædagogikkens historiske grundlag alene betoner barnets frihed, leg og praktisk-musiske virksomhed. Heroverfor vise, at både Pestalozzi, Fröbel og Montessori også havde fokus på barnets læring. Endvidere at den kulturradikale pædagogik før og efter 2. verdenskrig nok vægtede leg og frihed, men at dens fokus barnets udvikling kan ses som datidens læringsbestræbelse. Det viser, at pædagogik med sigte på børns læring slet ikke er så nyt endda, samt at læreplaner 2004 ikke kan ses som et paradigmeskift. Denne dokumentation kan bidrage til, at pædagogerne perspektiverer deres pædagogik og ser en vis kontinuitet i den pædagogiske udvikling.

### Myten om børnehaven

Daginstitutionspædagogikken har gennem de to seneste årtier undergået væsentlige forandringer: Lov om pædagogiske læreplaner i 2004; Benedikte Kiers Task Force undersøgelse med i opstilling af fire centrale pejlemærker i 2012, der blev fulgt op af Christine Antorinis udspil "Ny Nordisk Skole og Daginstitution"; Manu Sareens "børnepakke" i 2015; Ellen Trane Nørbys "Stærke dagtilbud - alle børn skal med i fællesskabet". Herefter "Master for en styrket pædagogisk læreplan" 2016, der i Mai Mercados tid fik sin endelige form i 2017 med det aktuelt gældende dokument "Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold" og endelig med ny daginstitutionslov i 2018.

Alle disse lovinitiativer har skridt for skridt gjort daginstitutionen til en læringsarena for en målrettet pædagogik. Med den dagsorden betones det, at daginstitutionen har afgørende betydning for barnets trivsel, læring, udvikling og dannelse og dermed gives daginstitutionen og pædagogerne en øget status og ansvar – næsten på linje med skolen og lærerne. Alt sammen noget jeg har hilst med tilfredshed. Men samtidigt undrer jeg mig over, at de faglige diskurser om daginstitutionens pædagogik omtaler en målrettet pædagogik med et læringsperspektiv som en nyhed, der hører til det 21. århundrede. Det er en sandhed med modifikationer, og flere har også beskrevet dobbeltheden af på den ene side fri leg og praktiske virksomheder og på den anden side målrettet læringsvirksomheder (Bayer & Christensen, 2015; Broström, 2004; Grue-Sørensen, 1966a og b; Sigsgaard, 1978). Men myten hænger ved: Børnehavns historiske grundlag er frihed, leg og kreativitet. Derfor er der behov at opruste den pædagogiske historiske bevidsthed. "Du skal kende din fortid – for at forstå din nutid – og forme din fremtid"<sup>1</sup>.

### Børnehavens rødder

Børnehaven har rødder i oplysningstidens idé om det rationelle mennesket, der med viden og fornuft kan overvinde fortidens overtro og religion og dermed kirkens magt. Indlæring og tilegnelse af kundskaber var også en del af den port, børnehavens fædre og mødre gik ind ad. Først og fremmest Johan Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel og Maria Montessori.

Pestalozzi etablerede en skole i 1775 på sin gård Neuohof, hvor han tog vare på fattige og forældreløse børn. De havde ikke kun brug for kærlighed og omsorg men også læring i form af viden og håndværksmæssige færdigheder, således at de kunne klare sig selv. Han anlagde både en indefra og ude

---

<sup>1</sup> Slogan for Dansk Pædagogisk Historisk Forening.

fra bevægelse. Samvirket mellem på den ene side en ydre mild disciplinerende påvirkning og organisering af læringsmiljøet for at opnå og behandle sanseindtryk fra naturen (anskuelsesundervisning), og på den anden side barnets indre levende naturkraft, kunne tilsammen føre til en alsidig udvikling, der udtrykkes gennem hoved, hjerte og hånd, altså det intellektuelle, det følelsesmæssige og praktiske færdigheder (Broström & Vejleskov, 2008, s. 51; Lundquist-Mog & Widlok, 2015).

Med inspiration fra Rousseau om en naturlig indefra kommende udvikling pegede Pestalozzi på naturens love som rettesnor. Men han adskiller sig fra Rousseau ved ikke at overlade barnets læring og udvikling alene til selvvirksomhed og selvudvikling. "Man må rive føringen af vor slægt ud af hænderne på den blinde natur og stille den under en mere fuldendt kunst", nemlig opdragelsen (Grue-Sørensen, 1966a, s. 215) og således "give en håndsrækning til naturens egen følen og famlen sig frem" (ibid., s. 217). Han går didaktisk til værks med en systematisk undervisning både i forhold til metode og indhold. Metodisk anvendes elementmetoden, det vil sige først at præsentere barnet for temaets (fagets) delelementer for skridt for skridt at opbygge en større helhed. I forhold til det faglige indhold skitseres et bredt spektrum, der spænder fra sprog og skrivning over tegning og til matematik.

Fröbel, der ses som børnehavens fader, er forankret i Rousseau og Pestalozzi. Han opholdt sig fra 1808 til 1810 i Yverdun hos Pestalozzi, hvorefter han, med inspiration herfra, i 1817 etablerede en kostskolepraksis i Keilhau i Thüringen og senere 'Anstalt til virksomhedens pleje', der efterfølgende i 1840 fik navnet børnehav<sup>2</sup>. Han overtog Pestalozzis idé om barnets udvikling funderet på vækst af det indre, men betonedede også sanseindtryk som grundlag for læring samt betydningen af anskuelsesundervisning og den praktisk virksomhed, - ikke mindst legen, som grundlag for refleksion og læring (Fröbel, 1980a; Grue-Sørensen, 1966b). Legen er central hos Fröbel, der siger: "Legen er det højeste trin i barneudviklingen; thi den er en frit virksom fremstilling af det indre (...). Legen skaffer glæde, frihed, tilfredshed, ro i sig selv og fred med verden". (...) Plej den og nær den, mødre! beskyt den og vogt den, fædre!" (Grue-Sørensen, ibid, s. 65). Fröbel ser legen som en fri selvstændig udfoldelse, der skaber en fri udviklingsproces, en uhæmmet naturlig (guddommelig) vækst, ledet indefra, - men dog hjulpet af materialer og en aktiv pædagog. Den frie virksomhed begrundes i Frøbels natur- og gudssyn. Gennem virksomheden, legen, skabes der forbindelse mellem det guddommelige i den ydre natur og det guddommelige i menneskeånden, den indre natur. Det er i dette lys den frøbelske vending skal forstås: Via leg inderliggøres det ydre, og det indre yderliggøres (Fröbel, 1826).

Foruden betoning af leg og praktisk virksomhed flekterer han også over, hvad der er vigtigt for det lille barn at beskæftige sig med. Med andre ord en didaktisk indholdsbestemmelse af børnehavepædagogikken. Inspireret af bl.a. Pestalozzis elementmetode, der udpeger nogle livskredse eller koncentriske kredse som fx temaet "familie-erhverv-folket", sætter Fröbel fokus på udvælgelse af pædagogikkens indhold. Det er pædagogens opgave, at støtte barnet i at tilegne sig det lærestof, der er indlejret i dets aktivitet, således at det gennem en "anende indsigt" bliver sig bevidst herom. I *Menchenerziehung* peger Fröbel (1826) på det forhold, at det pædagogiske indhold (die Sache) ligger uden for barnet og pædagogen samt at dette indhold skal tilegnes via fælles lærerige dialog. Det illustreres i *Frøbelske Billeder* fra 1882, hvor moderen spørger barnet, der leger med beskæftigelsesmaterialer: "Hvad bemærker du ved denne Brik? Barnet: "At den har Hjørner". Moderen: "Hvor mange hjørner har den?" Barnet: "Den lille brik har fire Hjørner" (Fröbel, 1980b/1882).

---

<sup>2</sup> Ifølge Jens Sigsgaard var ordet børnehav dog ikke Frøbels "opfindelse". En tysk bog af Wilhelmine Wilmar oversat til dansk i 1837 bærer titlen "Børnehaugen" (Sigsgaard, 1985, s. 19).

Det der gøres til pædagogikkens indhold, det fælles tredje, er først og fremmest legegaverne, leg, musik og bevægelser, rim og remser, sprogforståelse, historiefortælling samt praktisk arbejde. Sådanne formende og skabende virksomheder er udgangspunkt for børnenes forstandsoptøvelse (Grue-Sørensen, 1966b, s. 60). Ikke mindst vil børnene gennem leg med de såkaldte legegaver: bolden, terningen, cylinderen, kuben og prismet, "uden mange ord blive fremmet i deres intellektuelle udvikling" (ibid, s. 61). Når barnet leger med disse legegaver, og også i frie lege, bliver det ydre inderliggjort, og det indre liv bliver udtrykt i noget ydre, hvormed livets dybde virkeliggøres. Leg med disse legegaver har eftertiden ofte set som fri leg, hvilket ikke er i den frøbelske ånd. Fröbel mente, ligesom Montessori, at både legegaverne, sang- og bevægelseslegene og brug af beskæftigelsesmaterialerne i sy-, klippe-, fletteaktiviteter skulle ske i overensstemmelse med særlige metodiske anvisninger.

Til børnehavens rødder hører også Montessori, der fra begyndelsen af 1900-tallet udviklede en småbørnspædagogik på et naturvidenskabeligt grundlag. Hvor Fröbel betoner børns egen leg og praktisk-musisk aktivitet, underkender Montessori legen, fantasien og eventyr til fordel for børns læring (fx farver, tal og bogstaver, geografi) via målrettet arbejde med et system af beskæftigelsesmaterialer, der ligesom legegaverne, skulle håndteres i overensstemmelse med en given metode i relativt faste rammer. Modsat den gruppeorienterede Fröbel-pædagogik, jf. kreds- og sanglege der er symbol for fællesskab og samhørighed, prioriterer Montessori det individuelle barn og dets læring, der stimuleres gennem gentagelser, koncentration og sansemæssige oplevelser baseret på det individuelle barns sensitive perioder og udviklingstrin. Barnet er læringsparat og har lyst til læring, det der suger læring til sig som en tør svamp, som Montessori (1995) skrev i *The Absorbent Mind*.

Med ovennævnte nedslag i Pestalozzi, Fröbel og Montessori universet er illustreret, at der ikke er helt hold i den tese, at børnehavens rødder alene hviler på barnets frihed, frie valg og selvbestemte leg. Det er kun en del af historien. Det er mere rigtigt at tale om en dialektik mellem frihed og styring, selvvalgt leg og beskæftigelse og planlagte virksomheder. Eller som Fröbel siger mellem at være tåtig og freitåtig (virksom og fri virksom). Ligeledes har pædagogikken et læringsindhold. Pestalozzi vil sikre, at barnets læring består af et kontinuum af sprog og skrivning over tegning og til matematik. Tilsvarende betoner Fröbel barnets læring gennem brug af legegaverne og lærerige dialoger. Hertil kommer arven fra Montessori, der formulerer et klart læringsperspektiv. Kort sagt børnehavens første pionerer havde også barnets læring i fokus.

### Reformpædagogik – kulturradikal pædagogik - vækstpædagogik

Denne frøbelske baggrund inspirerede de første danske børnehavepionerer Hedwig Bagger og Anna Wulff samt Erna Juel-Hansen, der i 1871 oprettede den første børnehave i Danmark. Her blev skabt betingelser for leg, sang, musik, bevægelse, male-, tegne- og fletteaktiviteter, historieoplæsning, natur- og kulturstudier (Bagger, 1916). Aktiviteter som først og fremmest optræder enkeltstående. Men i de første tiår i det 20. århundrede så man eksempler på en integration af disse aktiviteter i såkaldte emnearbejder, fx emnearbejdet "havet" fra 1925 (Schwede, 1997, s 125).

Småbørnspædagogikken var dengang og i dag præget af modsætninger og kampe. Fra begyndelsen af 1900-tallet herskede to Fröbel forståelser, der var forankret på Fröbel Højskolen og Frøbelseminariet, og hertil kom den tredje forståelse ved Montessori-kursus, hvilket Helga Schwede (1997) og Jørgen Boelskov (1985) grundigt har redegjort for.

Montessori-kursus, med det nye navn Kursus for Småbørnslærere (som i 1960'erne og 70'erne bare blev kaldt Teglgårdsstræde), slog følgeskab med Frøbelseminariet, som Jens Sigsgaard overtog fra Sofus Bagger i 1941, hvilket især efter 2. verdenskrig dannede afsæt for udvikling af en kulturradikal pædagogik. Vægten blev lagt på barnets egen aktivitet (selvaktivitet) og selvbestemmelse samtidig

med, at pædagogerne udfordrede børnene med blandt andet tegning, maling, litteratur og historiefortælling. Her var (især på Frøbelseminariet) en stærk inspireret af Cobra-malerne bl.a. Asger Jorn, tidens børnebogsforfattere bl.a. Egon Mathiesen, jazzinspirerede sang, musik, rytmik og bevægelsesleg inspireret af blandt andre Bernhard Christensen, Christensen (1983), Grethe Agatz (2003) samt Astrid Gøssel (Jørgensen & Kristensen, 1982; Winther, 2008). En musik- og bevægelsestradition der gennem en 50-årig periode på fineste vis er blevet videreført af Lotte Kærå (Kærå, 2004).

Den kulturradikale og vækstorienterede pædagogiks hovedhjørnesten var og er det skabende arbejde, kreativiteten, som ifølge Jens Sigsgaard "omfatter stort set Børnenes egen selvstændige produktivitet indenfor Tegning, Maling, Modellering, Sang, Musik osv., og nogle vil vel ogsaa hertil regne Børnenes egen Eventyrdigtning. Stort set omfatter det skabende Arbejde alle Kunstarter, og rimeligvis er der ogsaa en Forbindelse, således at det skabende Arbejde hos Børn svarer til de voksnes kunstneriske Frembringelser" (Sigsgaard (1947, s. 38).

De nævnte virksomhedsformer rummer både et indholds- og processide. Selv om det frit skabende og børnenes lyst var i højsædet og dermed med en vis vægt på processen, blev indholdet og resultatet slet ikke underkendt. Børnene blev betragtet som kunstnere og deres kunstneriske produkter blev værdsat, - isæt når det "spontane, fantasimæssige, barnlige og respektløse" blev udtrykt (Zoffmann, 1997). Det gjaldt især i børnenes billedkunst men også i de jazzinspirerede Gøssel-bevægelser, der sigtede efter et bevægelsesmønster hentet fra især afrikansk bevægelses- og musiktradition, betegnet hensigtsmæssige hverdagsbevægelser. Her bygges på et "rytmisk-motorisk fundament, på det skabende og improvisatoriske. Hvor begrebet 'den ledede bevægelsesleg' klart er et modspil til den misforståede selvforvaltning eller den voksenstyrede 'se på mig og gør som jeg' pædagogik" (Kærå, 2004, s. 188).

Min pointe her er, at den frie kreativitet alligevel (og heldigvis) har et kvalitetsmål. Der er således noget børnene skal lære – om end det antages, at denne læring opstår naturligt gennem barnets egen motiverede virksomhed. Der er således i den reflekterede vækstpædagogik et læringsmoment.

Det frie udtryk og kreativitetssynet ses på mangfoldige måder i 1960'ernes vækstpædagogiske børnehavepraksis, der vægter barnets frie leg og skabende virksomhed, i stort omfang udfoldet uden voksenindblanding. Begrebet selvvirksomhed (Broström & Vejleskov, 2008) er centralt placeret i børnehavepædagogikken lige fra de første børnehaver i 1870'erne og i høj grad i 1960'ernes vækstpædagogik. Selvvirksomhed kan ifølge Meyer (1925) defineres gennem otte kendetegn: Det er barnets natur at være selvvirksomt; det tager selv initiativet, det vælger selv aktivitetens form og indhold; personlighedsudviklingen sker via selvvirksomhed; den opstår spontant og præget af ikke-konformitet; det er en ydre fysisk, kropslig, praktisk og sanselig proces; den er lystbetonet og bidrager til det behovs- og følelsesmæssige; den er individualistisk; meningsfuld; og endelig båret af kreativitet fantasi og glæde.

Vækstpædagogikken kan karakteriseres med vendingerne: børn vælger selv aktiviteten, lysten driver værket, leg uden voksenindgreb, vægt på de kreative aktiviteter (bl.a. male, tegne, forme og bygge) og især med vægt på processen, det individuelle barn og dets følelsesmæssige udtryk. Pædagogikken blev ofte teoretisk forankret i en (modsætningsfuld) blanding af humanistisk psykologi og en Neill-orienteret udgave af psykoanalytisk tænkning. Begrundelser for den frie aktivitet blev bl.a. henført til den amerikanske psykolog Carl Rogers' syn på det hele menneske, det fuldt fungerende menneske, der realiserer sig selv, altså som så at sige kalder selvet/personlighedens kerne frem via egen aktivitet (se Billeskov-Jansen, 1977). Tilsvarende blev Charlotte Bühlers forståelse af menneskelige "fundamentale tendenser" taget til indtægt for opdragelsesmålet: mere vækst og at realisere sig selv.

Hun betonedede bl.a. tendensen til selvudfoldelse og kreative anstrengelser, til integration og oprettelse af orden (Bühler & Allen, 1974). Den grundlæggende tankegang er, at barnet har en iboende kerne, noget indre, som det kan udfolde via leg og kreative aktivitet, hvorigennem barnet opnår et nyt trin i sin udvikling. Forenklet sagt er udvikling nøgleordet for pædagogikken.

Om end ovenstående fremstilling ikke giver en udtømmende beskrivelse af den kulturradikale pædagogik/vækstpædagogikken, er der alligevel grundlag for at konstatere, at selv om denne pædagogik ikke eksplicit har haft og har barnets læring i fokus, så har pædagogikken et formål: at støtte og styrke barnets udvikling.

Med oplysningstiden blev udvikling set som positiv forandring og fremskridt, der forløber formålsbestemt, lovmæssigt og fremadskridende, hvilket er helt på linje med den klassiske udviklingspsykologi, der har været vækstpædagogikkens tro følgesvend. Vækstpædagogikken har idealet om en alsidig personlighedsudvikling som mål for pædagogikken. Endvidere mål for bl.a. børnenes musikalske-, bevægelsesmæssige- og tegneudvikling. Målperspektiver der kan indfris gennem leg og fri skabende virksomhed. Der er korrekt, at der ikke eksplicit tales om børns læring, men altså om at bidrage til både den generelle udvikling og til udvikling af særlige kvaliteter i musik-, bevægelses- og tegneudviklingen. Således er formuleret en tydelig rettedhed og fordi pædagogikken er ude på at opnå en specificeret, kan man på sin vis forstå dette som en form for læring.

### Indlæringspædagogik og struktureret pædagogik i 1970'erne

Parallelt med 1960'ernes vækstpædagogiske frie praksis, som som dog betonedede pædagogens ansvar for at indføre særlige udviklende aktiviteter, voksede en langt mere antiautoritær Freud- og Neill-inspireret praksis frem. Det er en lang historie (Broström, 2020). Kort fortalt en teori og praksis der af kritikere blev betegnet laissez-faire, da man mente, at børnene i for høj grad selv fik ansvaret for at tage aktiviteter og udfordringer på sig, hvilket kunne være vanskeligt for børn i udsatte positioner. Dels på grund af den kritik og dels støttet af samfundsmæssige kræfter (bl.a. sputnik-chokket, lavkonjunktur og økonomiske inflation), voksede en mere indlæringspædagogisk praksis frem.

Den indlæringspædagogiske bølge var stærkt påvirket af amerikansk teori og praksis (Pines, 1970; King & Kerber, 1971), der argumenterede for, at små børns intellekt og sprog skal stimuleres tidligt for at opnå logisk tækning, øget opmærksomhed, hukommelse og intelligens og optimal udvikling, og dermed også skoleparathed. Nye aktiviteter så dagens lys. Børnene arbejdede med arbejdsark med henblik på at skelne mellem farver, former og figurer og lærte at anvende matematiske begreber som større end, mindre end. Alt sammen for at øge børnenes indlæringshastighed (Pines, 1970, s. 67).

Indlæringspædagogikken hentede også næring fra den svenske "formidlingspædagogik", der var stærkt inspireret af Karl-Gustav Stukát og Karl-Axel Sverud (1974), deri deres forskning viste, at børn fra indlæringspædagogiske børnehaver, sammenlignet med børn fra traditionelle børnehaver, opnåede et øget vidensniveau, øget ordforråd og verbalsproglige kompetencer samt forbedret motoriske færdigheder.

Der var fokus på planlægning og voksenorganiserede lege og aktiviteter, da man antog, at især disse havde en lærerende og udviklende effekt. Den frie leg blev suppleret med didaktiske lege fx huskelege/kimslege med henblik på at styrke børns sprog (hvad hedder de forskellige genstande) og børns opmærksomhed og hukommelse. Emnearbejdet var en rød tråd i pædagogikken, ofte udarbejdet af pædagogerne selv, men lige så tit blev anvendt færdigproduceret emnearbejder som for eksempel kroppen, bondegården, en rejse med tog og fly. Hertil indgik socialrealistiske og oplysende børnebøger.

Indlæringspædagogikken blev kritiseret fra flere sider. Først og fremmest fra den vækstpædagogiske lejr, som med rette fandt, at idealerne om frihed, leg, selvvirksomhed og en ustyrlig kreativitet og skaberglæde mere eller mindre blev erstattet af fornuft, voksenstyring og en indsnævring af børnenes mulighed for selv at finde vej i verden. Men der kom også en tung kritik fra forskellige pædagogiske grupperinger på venstrefløj, hvorfra der som alternativ blev formuleret en stor variation af kritiske-, socialistiske- og marxistiske pædagogiske udspil.

Blandt den brogede samling af kritiske og marxistiske tilgange havde den strukturerede pædagogik en central placering og gennemslagskraft i børnehaverne (Broström, 1977). Frem for mål baseret på udviklingspsykologiske beskrivelse af børns normaludvikling, skitserede den strukturerede pædagogik samfundsmæssige visioner og politisk-pædagogiske overordnede mål med tydelige kritiske og overskridende dimensioner i stil med "at uddanne og opdrage børnene til alsidige harmoniske og kritisk tænkende socialistiske personligheder" (Broström, 1977, s. 139), samt "at modvirke børnenes samfundsmæssige isolation ved bringe dem i kontakt med samfundsmæssige forhold og fænomener. Vi vil rette deres opmærksomhed mod modsigelserne i samfundet. Bl.a. skal de erhverve sig kendskab til arbejdet som udviklende virksomhed og arbejdet som lønarbejde" (Broström & Rasmussen, 1981, s. 80). Ved siden af denne overordnede ideologi blev formuleret en målrettet pædagogisk praksis med henblik på børns indlæring og udvikling (begrebet læring kom først til i 1990'erne). Pædagogerne anlagde en didaktisk tilgang med eksplicite refleksioner over mål, indhold, metoder og beslutning af organiseringsformer. Ligesom i indlæringspædagogikken var der tale om en planlægning af hverdagslivet frem for bare at lade aktiviteter vokse spontant og tilfældigt frem. Foruden børnenes selvorganiserede aktiviteter og lege indgik de i faste aldersopdelte projektgrupper, hvor de gennemføre samfundskritiske emnearbejde og andre planlagte aktiviteter med fokus på sprog, krop og bevægelse, omverdens kendskab, naturen, praktisk-musisk virksomhed så som sang og musik, male og tegne og arbejde med træ og tekstiler i værkstedet.

Om end den strukturerede pædagogik havde et vist fodfæste, mødte den løbende kritik, der toppede i begyndelsen af 1980'erne. To afgørende kritikpunkter blev løftet frem. De vækstorienterede pædagoger og pædagoger med base i frigørende og kritisk pædagogik (fx Felding, Møller & Smidt, 1980) gjorde fælles front. Ankepunktet var pædagogikkens didaktiske tilgang med planlægning og pædagogens ledende rolle med henblik på børns læring samt det forhold, at legen og kreativiteten havde en underspillet rolle. Fx kritiserede Tora Raknes (1983, s. 46) den strukturerede pædagogik for at reducere "det skabende arbejde til at blive en tom overfladisk beskæftigelse uden indhold." Hertil kom striden om det rette marxistiske grundlag, hvor den dialektiske materialisme (kritisk benævnt sovjetmarxismen) og den kritiske teori/Frankfurter-skolen tørnede sammen.

Bølgerne gik højt. Alle kritiserede alle. Men tilbage er at indlæringspædagogikken og den strukturerede pædagogik rummede et stærkt læringsperspektiv gennem 1970'erne og et stykke ind i 1980'erne. Det hersker der næppe tvivl om, da det netop har været ankepunktet siden 1970'erne.

De pædagogiske kampe, "den store nordiske retningskrig", ebbede ud i løbet af 1980'erne, hvorefter der fulgte et årti, hvor børnehaverne i højere grad var præget af børns selvforvaltning med eksplicit betoning af børns demokratiske deltagelse (Andersen & Kampmann, 1988; Jerlang, 2001).

### Læring igen

Nok blev læringsdimensionen blev nedtonet i daginstitutionen sidst i 1980'erne, men den poppede op i indskolingen, hvor man i starten af 1990'erne søgte at forene leg og læring med henblik på at bygge bro mellem skole og fritid, mellem pædagoger og lærere og mellem legende aktiviteter og læring. Ideen om at forene leg og læring kom til udtryk i mange udviklingsarbejder rundt om i kommunerne (Rigbolt,

2015). Men der var også modstand blandt pædagoger, lærere og eksperter i forhold til at bringe leg og læring sammen. Tilmed tegnede der sig også fagpolitiske konflikter, som endte i en voldgiftssag, der stadfæstede, at skolepædagoger skal udøve fritidspædagogik og ikke undervise (Enoksen, 2001).

Enheden af leg og læring bragte læringsbegrebet tilbage til børnehaven, hvilket førte til nye legebaserede læringsprojekter, hvor vægten vekslede mellem nogen gange at have mest fokus på læring (legende læring) og til andre tider dominerede legen (lærerig leg), hvor læringen var et biprodukt (Broström & Vejleskov, 1999). Der var talte om et bredt læringsbegreb, altså læring som erhvervelse af nye kundskaber og færdigheder, fx når børnene gennem leg tilegner sig kommunikations- og argumentationsfærdigheder.

Interessen for børns læring blev yderligere styrket med indførelsen af forældrebestyrelser i 1993, der rummede ideen om at udarbejde virksomhedsplaner, hvor institutionens mål, indhold og principper blev udmøntet. Med andre ord en genoplivning af den didaktiske tilgang og dermed læringsperspektivet, hvilket førte til en ny pædagogisk debat, som især Ugebrevet *Mandag Morgen* (1996) vakte til live gennem iværksættelse af en undersøgelse af daginstitutionens kvalitet, der bl.a. viste, at læringsperspektivet ikke var så udfoldet endda.

Der blev udviklet mange nye tiltag, der skulle bidrage til, at pasningskulturen blev erstattet af en læringskultur. Børnenes læring og udvikling skulle være i centrum. Med dette skridt ændrede daginstitutionen karakter i en sådan grad, at lektor Sten Larsen fra Danmarks Lærehøjskole i midten af 1990'erne udtalte, at man nu kunne se daginstitution som første trin i uddannelsessystemet.

Herfra gik vejen til vedtagelse af Lov om social service (Socialministeriet, 1998), der netop markerede dette skift fra pasningskultur til læringskultur. Hvor tidligere vejledninger brugte begrebet udvikling, betonedede den nye lov også læringsaspektet. Det hed blandt andet i formålet, at "der skal gives rum til at lege og lære og til fysisk udfoldelse, samvær og muligheder for udforskning af omgivelserne" (Socialministeriet, 1998, s. 17).

Lov om social service blev startskud til på et officielt grundlag at knæsatte læring i dagtilbud, og vi så herefter en række lokale initiativer i forhold til at udarbejde kommunale læreplaner, fx vedtog Gladsaxe Kommune deres læreplan sidst i 1990'erne (Gladsaxe, 2000a, b og c). Der var pædagogisk optimisme og grøde rundt om i landet. Denne nedefra-og-op bevægelse resulterede i udarbejdelse af en national pædagogisk læreplan i 2004, hvorefter læringen har været på dagsorden i to årtier med løbende evalueringer og politiske tiltag frem til i dag, hvilket er oplistet i denne artikels indledning.

## Konklusion

Denne artikel er skrevet ud fra den antagelse, at dansk småbørnspædagogik historiske rødder ikke alene er funderet i en antiautoritær praksis præget af barnets frihed, leg og praktisk-musiske aktiviteter, men at pædagogikken fra 1700'-tallet og frem til i dag, med skiftende styrke, også har rummet et læringssyn og et ønske om, at børnene tilegnede sig grundlæggende færdigheder og kundskaber, både sociale men også af faglig art, fx sprog, matematik og praktiske færdigheder.

I beskrivelsen af Pestalozzi, Fröbel, Montessori, den kulturradikale og vækstorienterede pædagogik, 1970'ernes indlæringspædagogik og den strukturerede pædagogik har jeg været relativ selektiv i beskrivelsen. Målet har ikke været at give en dækkende og fyldig beskrivelse, men netop at finde dimensioner, der kunne begrunde ovennævnte antagelse.

Således har jeg refereret læringsorienterede passager hos Pestalozzi, bl.a. hans betoning af pædagogens milde disciplinering og styring med henblik på barnets tilegnelse af intellektuelle, det følelsesmæssige og praktiske færdigheder bl.a. i forhold til sprog, skrivning, tegning og matematik. Tilsvarende pegede jeg på Frøbels idé om, at den metodiske og planmæssige brug af legegaverne kan

realisere det lærestof, der er indlejret heri og som uden mange ord blive fremmet den intellektuelle udvikling. Endelig omtalte jeg nogle af de tydelige læringsdimensioner i Montessoris pædagogik, bl.a. barnet der det der suger læring til sig som en tør svamp.

Reformpædagogikken/den kulturradikale pædagogik og vækstpædagogikken markerer ingen eksplicite indlæringspædagogiske dimensioner, men stiller alligevel fordringer til børnenes kunstneriske frembringelser, ligesom pædagogerne foran sig har nogle mere eller mindre eksplicite udviklingsmål. Det forstår jeg som en mild form for læring.

Indlæringspædagogikken og den strukturerede pædagogik har i sagens natur tydelige læringsperspektiver og man kan sige, at disse tilsammen har sat en nok så tydeligt læringsaftryk på pædagogikken i nyere tid, der blev samlet op med den nye læringsbølge i slutningen af 1990'erne og i starten af den nye århundrede.

Samlet set synes der at være belæg for, at lov om pædagogiske læreplaner og de øvrige initiativer gennem de seneste tiår ikke kan tages til indtægt for at være udtryk for et paradigmeskift. På forskellige måder har børn altid skulle lære noget.

Denne artikel bygger på bogen *Småbørnspædagogik 1960-2020, personlige erindringer*, Broström, 2020, Frydenlund.

## Litteratur

- Agatz, G. & Dansk Pædagogisk Historisk Forening. (2003). *Vi rytmede vi sang vi dansede – da Grethe Agatz startede den rytmiske musikopdragelse i børnehaverne*. Anden udvidede udgave. København: Dansk Pædagogisk Historisk Forening.
- Andersen, P. & Kampmann, J. (1988). *Vuggestuen hverdag og utopi*. København: Munksgaard.
- Bagger, H. (1916). *Friedrich Fröbel. Et Livsbillede*. København: Aschehougs Forlag.
- Bayer, S. & Kristensen, J. E. (Red.). (2015). *Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870-2015*. Bind 2: Pædagogprofessionens historie og aktualitet. København: U Press.
- Billeskov-Jansen, P. (1977). *Lille ABC om humanistisk pædagogik*. København: Gyldendal.
- Boelskov, J. (1985). *De fremherskende teorier på børnehaveseminarierne 1900-1950, deres gennembrud i undervisningen og betydning for den efterfølgende udvikling*, Magisterkonferens, Københavns Universitet.
- Broström, S. (1977). *Struktureret pædagogik i børnehaven. Mål, midler og metoder*. København: Pædagogstuderendes Landsråds forlag.
- Broström, S. (2004). *Børnehavepædagogik eller børnehavedidaktik, - er der fag i børnehaven? I: Schnack, K. Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Broström, S. (2020). *Småbørnspædagogik 1960-2020. Pædagogiske erindringer* København: Frydenlund
- Broström, S. & Vejleskov, H. (2008). *Dannelse, udvikling, erfaring, selvvirksomhed. En pædagogisk citatmosaik*. Frydenlund.
- Broström, S. & Rasmussen, K. (1981). *En nødvendig pædagogik. Dialektisk struktureret pædagogik. Introduktion og videreudvikling*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Broström, S. & Vejleskov, H. (1999). *Lærerig leg og legende læring*. F-2000 nr. 4. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Bühler, C. & Allen, M. (1974). *Introduktion til humanistisk psykologi*. København: Gyldendal.
- Christensen, B. (1983). *Mit motiv. Musikpædagogik bygget på rytme og improvisation*. København: Gyldendal.
- Enoksen, I. (2001). Skivesagen er vundet. God start på det nye år. *Børn & Unge*, 2001, 2.



- Felding, J., Møller, N. & Smidt, S. (1980). *Pædagogik og barndom – et socialistisk alternativ til struktureret pædagogik*. København: Unge Pædagoger og Politisk Revy.
- Fröbel, F. *Menschenziehung*. Kielhau. New edition (1903). Koehlers Lehrbibliothek. Leipzig: Koehlers Verlag.
- Fröbel, F. (1980a). *Småbørnspædagogik* (V. Tønsberg, Trans.): Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck A/S.
- Fröbel, F. (1980b/1882). *Frøbelske Billeder. Børnehaven. Fest-gave til Børnene*. Genoptryk som *Frøbels billeder, 1882*. København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck.
- Gladsaxe Kommune (2000a). *Målsætning for daginstitution og dagpleje*. Gladsaxe: Gladsaxe kommune.
- Gladsaxe Kommune (2000b). *Tanker bag en læreplan*. Gladsaxe: Gladsaxe kommune.
- Gladsaxe Kommune (2000c). *Fra plan til praksis*. Gladsaxe: Gladsaxe kommune.
- Grue-Sørensen, K. (1966a). *Opdragelsens historie*, bd. 2. København: Gyldendal.
- Grue-Sørensen, K. (1966b). *Opdragelsens historie*, bd. 3. København: Gyldendal.
- Jerlang, E. (2001). *Selvforvaltning – pædagogisk teori og praksis*. København: Gyldendal.
- Jørgensen, I. B. & Kristensen, S. V. (1982). *Bogen om Gøssel – en bevægelsesform – en pædagogik – en arbejds metode*. København: Gyldendal.
- King, E. W. & Kerber, A. (1971). *Sociologisk pædagogik*. København: Reitzels Forlag.
- Kærså, L. (2004). Leg, musik og bevægelse. I: Broström, S. *Pædagogiske læreplaner. At arbejde med didaktik i børnehaven*. Aarhus: Systime Academic.
- Lundquist-Mog, A. & Widlok, B. (2015). *DaF für Kinder*, 8. Goethe Institut. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Mandag Morgen. (1996). *Fremtidens børneinstitution. Fra pasning til udvikling*. København: Mandag Morgen. Strategisk Forum.
- Meyer, H. (1925). Selvvirksomhed og den pædagogiske værdi. *Skole og samfund. Norsk pædagogisk revy for opdragelse og undervisning*. 6 årgang.
- Montessori, M. (1995). *The Absorbent Mind*. New York: Holt McDougal.
- Raknes, T. (1966). Til Sofie Ribbjerg. *Børnehaven*, 24.
- Rigbolt, K. (2015). Pædagoger i skolen – nu med loven i ryggen. I: Broström, S. (Red.). *Pædagoger og lærere i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Schwede, H. (1997). Den danske børnehave. En historisk belysning af nogle tiltag. I: *Den danske børnehave. Studier om myter, meninger og muligheder*. Skrifter fra Center for Småbørnsforskning nr. 8. Vejle: Krogs Forlag. 1997.
- Sigsgaard, J. (1947). Skabende arbejde. *Børn – Alle Forældres Blad*, maj 1947.
- Sigsgaard, J. (1966). *Fröbel og Montessori*. København: Munksgaard.
- Sigsgaard, J. (1978). *Folkebørnehave og socialpædagogik. Træk af asyllets og børnehavernes historie*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Sigsgaard, J. (1985). *Børnekultur og pædagoguddannelse*. København: Frøbelseminariet.
- Socialministeriet. (1992). *Folketingets socialudvalgs 1992*. Vejledning om forældrebestyrelser. København: Socialministeriet.
- Stukat, K. G. & Sverud, K. A. (1974). *Indlæring i børnehave og børnehaveklasser*. København: Munksgaard.
- Winther, M. (2008). *Gøssel. Musik og bevægelse – en helhed. Om mit arbejde ud fra Astrid Gøssel og Bernard Christensens ideer*. København: Dansk Pædagogisk Historisk Forening. Småskrifter nr. 22.
- Zoffmann, M (1997). Værkstedsaktiviteter i børnehaven. I: Vejleskov, H. (Red.). *Den danske børnehave. Studier om myter, meninger og muligheder*. Skrifter fra Center for Småbørnsforskning, nr. 8. Vejle: Kroghs Forlag.

