

Demokratiets idealer

– frihed, lighed og voksenhed

Maria L. L. Hedegaard,
Ph.D., postdoc. DPU, Aarhus Universitet,
marhed@edu.au.dk

Resumé

Denne artikel handler om pædagogikkens demokratiske rolle. Der findes mange forskellige perspektiver på, hvad denne rolle indebærer, men en dominerende tendens er ideen om, at barnet skal *forberedes* til et demokratisk liv og *blive til* en demokratisk medborger. Pædagogikkens demokratiske rolle tænkes således i overvejende grad som det at *fremme* "noget", som barnet antages at *mangle*. Med afsæt i childisme viser artiklen, hvordan demokratibegrebet trækker på voksenhed som implicit ideal. Barnets 'stemme', 'perspektiv', 'kritiske tænkning' m.m. bliver vanskelig at begribe og risikerer alt for let at blive overhørt og misforstået. Artiklen peger på et radikalt – og også demokratisk – potentiale i at forlade mangeltænkningen og skitserer afslutningsvis et bud på, hvordan demokratibegrebet og dermed også pædagogikkens rolle kan reformuleres på en mere børneinklusiv måde.

Nøgleord: demokratisk dannelse, childisme, adultisme

Abstract: The ideals of democracy: freedom, equality, and adulthood

This article explores the democratic role of education. There are many different perspectives on what this role entails, but a dominant tendency is the implicit assumption that the child must be *prepared* for democratic life and *become* a democratic citizen. The democratic role of education is thus largely conceived as *promoting* "something" the child is presumed to *lack*. Drawing on childism the article shows how adulthood functions as an implicit ideal underpinning the concept of democracy. The child's 'voice', 'perspective', 'critical thinking', etc., become difficult to grasp and risk being ignored and misunderstood. The article points to a radical – and also democratic – potential in abandoning the deficit thinking, and concludes by outlining a proposal for how the concept of democracy, and thereby the role of education, can be reformulated in a more child-inclusive way.

Keywords: democratic education, childism, adultism.

Artiklen kan findes på
<https://tidsskrift.dk/FPPU>
DOI: 10.7146/fppu.v9i2.161012

Indledning

I Dagtilbudsloven og Folkeskoleloven er det eksplicit formuleret, at pædagogikken har en demokratisk rolle. FN's børnekonvention reflekteres i en stadigt stigende opmærksomhed i såvel teori som praksis på, at barnets perspektiv høres og respekteres. Ingen er for så vidt uenige i dette, for i Danmark værdsættes idealet om demokrati og dets løfter og værdier om lighed, frihed og solidaritet. Så hvorfor er det overhovedet nødvendigt at eksplicite, at barnets perspektiv skal respekteres? Hvad er pædagogikkens demokratiske rolle mere præcist?

Vi associerer typisk pædagogikkens demokratiske rolle med noget, der har at gøre med fænomener og evner såsom kritisk tænkning, medbestemmelse, fællesskab, deltagelse, medansvar, demokratisk samtale, stemme, agens, selvstændighed, åndsfrihed og ligeværd – for bare at nævne nogle få begreber, der optræder i diskurser om demokrati (Hedegaard, 2024b), og som jeg derfor i denne artikel vil referere til som *demokratirelaterede begreber*.

Demokratidiskussioner centrerer sig primært om (1) at bestemme nærmere, hvad disse fænomener og evner er, og (2) hvilken pædagogik og hvilke organiseringer, der bedst fremmer dem. Der findes mange forskellige svar herpå, men den dominerende tendens er, at der trækkes på en implicit og uimodsagt antagelse: Barnet skal *blive til* en demokratisk medborger. Barnet skal *forberedes* til at leve i et samfund med frihed og folkestyre. Pædagogikkens demokratiske rolle tænkes således i overvejende grad som det at *fremme* "noget", som barnet antages at *mangle*.

I denne artikel vil jeg problematisere og udfordre mangeltænkningen. Det vil jeg gøre ved at diskutere, hvordan selve ideen om demokrati er kulturelt og historisk forankret i voksentcentrerede antagelser og således i udgangspunktet er en *begrebsmæssig voksen* ide. Det vil sige, at når vi forestiller os den demokratiske borger, så ser vi en voksen person for os, for "sådan har det altid været" i både teori og praksis. Det føles helt naturligt. Men et begrebsmæssigt voksent demokratibegreb har iboende demokratiske problemer, og dem vil jeg vise i denne artikel. Jeg vil vise, at det medfører en tænkning, der altid implicit beviser og bekræfter barnets mangler, og at det er en koloniserende og domesticerende tænkning, som er i strid med demokratiet egne erklærede idealer.

For at vise dette, vil jeg først introducere begrebet *childisme*, som er det teoretiske perspektiv, med hvilket jeg har fået øje på potentialet i at granske, udfordre og transformere voksentcentrerede normer og antagelser i demokratibegrebet. Dernæst vil jeg fremhæve indsigter fra kritisk feministisk og post- og dekolonial litteratur, som i rigt omfang allerede har problematiseret demokratibegrebet og dets relaterede begreber for iboende sexistiske og racistiske antagelser. Jeg trækker på

disse indsigter for at rette opmærksomheden på, hvordan mange af de forhold, der problematiseres i relation til køn og race, på tilsvarende vis er i spil i forhold til børn. Jeg vil dernæst give nogle konkrete eksempler på, hvordan det begrebsmæssige voksne demokratibegreb betinger og begrænser, hvad vi kan tænke om, undersøge og gøre i forhold til pædagogikkens demokratiske rolle. Det er således også ærindet med artiklen at vise, at en begrebsmæssig voksen ide om demokrati ikke er naturlig eller uundgåelig, men noget der kan ændres. Det er ærindet at vise, at der er et radikalt og demokratisk potentiale i at udfordre mangeltænkning om barnet og gentænke demokratibegrebet på mere børne-inklusive måder. Afslutningsvist vil jeg skitsere et muligt bud på, hvordan en sådan gentænkning kan se ud.

Childisme – at dekonstruere og transformere adultistiske normer

Childism – på dansk *childisme* – er et relativt nyt teoretisk perspektiv, der er vokset ud af barndomsforskningen. Begrebet *childisme*, som det bruges i denne artikel, er oprindeligt udviklet i starten af 00'erne af den politiske filosof John Wall (2006). Begrebet er et kritisk teoretisk svar på det forhold, at:

"Sociale forståelser og praksisser har historisk været domineret af voksne og voksnes perspektiver, hvilket har ført til, at hele opbygningen af menneskelige samfund, kulturer, sprog, rettigheder, love, relationer, fortællinger og normer er bygget på et stærkt fundament af adultisme" (Wall, 2019, s. 4, min oversættelse).

Adultisme kan beskrives som en parallel til begreber som racisme og sexism. Adultisme indebærer en historisk indgroet grundantagelse om barnet som "naturligt" underordnet den voksne. Ifølge Wall (2010) har stort set enhver indflydelsesrig filosof og teolog gennem historien opereret med mangeltænkning om barnet. Barnet er blevet betragtet som en endnu-ikke-voksen, som umoden, ufærdig og irrationel. Som vild og uregerlig med behov for disciplin "ovenfra" (f.eks. Kant), eller som født uskyldig og som passiv modtager af omsorg og beskyttelse (f.eks. Rousseau), eller som et blankt stykke papir, klar til at blive "skrevet på" (f.eks. Locke). Selvom de forskellige teorier har været forsøg på at reagere på passende vis overfor barnet og også ofte har fremmet børns position i samfundet – f.eks. ved at inspirere til udviklingen af FN's Børnekonvention – har de også delvist dehumaniseret barnet, fordi de i en eller anden form bygger på adultismens logik. Det vil sige, at der antages en binær og hierarkisk relation mellem barn og voksen, hvor den voksne forstås som fuldstændt og barnet som ufuldstændigt. Den voksne ses som den, der ved, mens barnet antages ikke at vide. Det vil sige, at det også handler om magt.

Hvor begrebet "voksentcentreret" beskriver en perspektivmæssig skævhed, går begrebet "adultisme" skridtet videre og betegner den sociale uretfærdighed, der opstår som resultat af den perspektivmæs-

sige skævhed. Det er vigtigt at forstå, at adultisme ikke blot er en lejlighedsvis voksendominans over børn og heller ikke alene de udbredte fordomme om børn, men en mere grundlæggende normativ form for "afmagtgørelse" (på engelsk: *disempowerment*) (Wall, 2024). Adultisme handler altså ikke bare om individuelle holdninger eller handlinger. Det er et dybere socialt system, der systematisk og aktivt unddrager børn magt, og hvori dette opfattes som helt normalt og som en del af den "naturlige" orden i menneskelige relationer. Adultisme har gennem årtusinder formet det sociale og politiske liv ved at koncentrere magt hos voksenlivet gennem en aktiv fratagelse af magt i barndommen og ved at marginalisere både børn og det barnlige (Wall, 2014).

Det er dét, *childisme* er et modsvar til. Det kræver en betydelig kulturel og politisk kamp at overvinde, og med et *childistisk* perspektiv er ærinde at synliggøre og transformere adultistiske normer med henblik på at muliggøre mere børneinklusive social, politisk og videnskabelig tænkning (Biswas & Wall, 2023; Biswas et al., 2023). *Childisme* kan derfor sammenlignes med et feministisk eller antiracistisk perspektiv, som på tilsvarende vis søger at udfordre de normer — baseret på forestillinger om køn og race — der opretholder den historiske magt, én gruppe har over en anden. *Childisme* er derfor ikke et perspektiv, som kun eller primært er relevant i forbindelse med studier af barn og barndom eller dertil relaterede emner, men et perspektiv med hvilket, man kan undersøge et hvilket som helst fænomen, f.eks. fænomenet demokrati.

Denne artikel kan betragtes som en *childistisk* kritisk diskussion af demokratibegrebet. Mit ærinde er at synliggøre og udfordre adultistiske normer og antagelser i demokratibegrebet i en bestræbelse på at åbne op for nye og mere børneinklusive måder at tænke om og begrebsliggøre demokrati. Til at hjælpe med det, vil jeg i det følgende trække på lignende bestræbelser indenfor feministisk og post- og dekolonial litteratur.

Moderne demokratitænkning er bygget på oplysningstidens grundbegreber

Det er især oplysningstidens idéer, der udgør rygraden i moderne demokratitænkning. Disse er funderet i en diskurs om nødvendigheden af det rationelle, fornuftige og autonome menneske, som er i stand til at tænke frit og selvstændigt (Dunn, 2018; Held, 2006). Oplysningstidens "store filosoffer", der har fået status som "klassikere" både indenfor demokratiteori og pædagogisk teori, er i rigt omfang blevet gransket for iboende racistiske, sexistiske og misogyne antagelser.

Det er f.eks. fremhævet, at den vestlige intellektuelle tænkning og dens oplysningsdiskurs, der rummer begreber som "lighed", "fornuft", "rationalitet" og "menneskerettigheder" og påstår at være universel, samtidig skaber eksklusion og fordomme og dermed reproducerer den histo-

risk dominerende mandlige magtstruktur (f.eks. Kemi, 2020; Lettow, 2017; Nye, 2013; Okin, 2013; Pateman, 1988; Schott, 1997; Weiss, 1987; Wollstonecraft, 1792/1996). Udelukkelsen af kvinder har været betragtet som naturligt, hvilket, som Phillips påpeger, har betydet, at:

"Hele debatten om demokrati har i århundreder udfoldet sig, som om kvinder ikke eksisterede – eller også har den, som det er tilfældet hos Rousseau, kun anerkendt os for at henvise os til vores plads" (Phillips, 1991, p. 2, min oversættelse)

Ligeledes er oplysningsdiskursen problematiseret som en racistisk og eurocentrisk tænkning, der har opnået sin påståede intellektuelle status gennem systematisk eksklusion af ikke-vestlige forståelser af filosofi (f.eks. Allen-Paisant, 2021; Bernasconi, 2020; Césaire, 1950/2000; Eze, 1995; Larrimore, 2008; Maris, 2020; Park, 2013; Ramose, 1999; Sandford, 2018). Det er bredt accepteret indenfor postkolonial litteratur, at oplysningsdiskursens centrale begreber såsom "menneske", "menneskehed" og "samfund" ikke omfattede ikke-vestlige folk (Mbembe, 2020) eller i det mindste kun gjorde det "på en formel måde, i den forstand at en sådan anerkendelse ikke havde nogen praktisk betydning" (Quijano, 2007, s. 176, min oversættelse).

Fra disse kritiske perspektiver er argumentet, at det ikke blot handler om at rense sproget i demokratilitteraturen for racistiske og sexistiske bemærkninger. Man kan ikke blot referere, hvad Rousseau sagde om barnet, og ignorere, at han sagde ét om drengebarnet, men noget ganske andet – og i nutidens øjne temmelig problematisk – om pige-barnet (se f.eks. Pateman, 1988; Weiss, 1987). Sexistiske og racistiske fordomme kan ikke efterlades hos forfatteren selv eller i de "uheldige" normer, der gjaldt i den tidsperiode, hvori vedkommende formulerede sin teori. Fordommene er indlejret i selve teorierne og begreberne, og i den videre tænkning, de har formet. Demokratibegrebsapparatet er således begrebsmæssigt "mandligt" og "hvidt", og så længe vi abonnerer på en ignorant forestilling om disse begrebers "race- og kønsløse" universelle essens, vil vores bestræbelser på at leve op til demokratiets løfter være forgæves.

Selvom tiden har ændret sig siden oplysningstiden, og kvinder, ikke-hvide og andre tidligere ekskluderede og underordnede befolkningsgrupper har fået en anden position på "menneskestatus-skalaen", så har de indflydelsesrige teorier skabt:

"diskursive videnskabelige praksisser og etableret fortolkningsrammer, der gør det svært at tænke uden for disse rammer – for slet ikke at tale om at anerkende perspektiver, der kommer udefra. Og ikke nok med det: Denne hegemoniske tradition undertrykker også aktivt alt, hvad der faktisk artikuleres, tænkes og forestilles uden for disse rammer" (Mbembe, 2016, s. 33, min oversættelse).

Prøv blot at foreslå stemmeret til (alle) børn i en given sammenhæng, og oplev, hvordan dette, med stor sandsynlighed, opfattes som et absurd og kontroversielt – ja ligefrem latterligt – forslag

Det betyder, at den samling af ideer, teorier og værker, der anses for centrale og for at udgøre gældende viden inden for tænkning om demokrati, samtidig bliver normgivende. De former dermed en forståelse af demokrati, som fortsat reproducerer ulighedsskabende dynamikker og privilegerer de samme kroppe, som historisk har haft forrang (for sådanne diskussioner se f.eks. Dahlerup, 2018; Lovenduski, 2019; Mbembe, 2016; Mills, 1997/2022, 2008; Pateman, 1988; Rollo, 2021).

Demokratibegrebets "hvidhed" og eurocentrisme fører til, at det, der genkendes som "demokratisk kompetence" og "demokratisk adfærd" får en kulturel toning. I en dansk kontekst bliver f.eks. begrænsede dansk-sproglige færdigheder og manglende erfaringer med dansk kultur (f.eks. at fejre jul) betragtet som en (demokratisk) mangel (se f.eks. Prins, 2019), og såkaldt "ikke-vestlig baggrund" som en særlig risiko for udviklingen af udemokratiske tilbøjeligheder (Hedegaard, 2024b).

Disse kritiske perspektiver står selvfølgelig ikke uimodsagt. Det er uden for rammerne af denne artikel at gå i dybden med diskussionerne, men jeg vil dog fremhæve, at desværre for det pædagogiske felt, synes diskussionerne at være fraværende eller i hvert fald kun figurere overfladisk i pædagogiske grundbøger og oversigtsværker. Med denne artikel ønsker jeg at placere sådanne kritiske perspektiver centralt i diskussioner af grundpædagogiske problemstillinger, og jeg ønsker at bidrage yderligere til diskussionen ved at fremhæve et aspekt, der endnu ikke har samme opmærksomhed. Med John Walls ord, er det på tide, at:

"erkende, at historiens langvarige patriarkalisme ikke kun handler om køn, men også om alder, og at den traditionelle faderfigur ikke

kun er mand, velhavende og typisk hvid, men også voksen" (Wall, 2022, s. 6, min oversættelse).

Barnet er grundmodellen for hierarkisering af mennesker

For at en hierarkisering af mennesker kan lade sig gøre og dermed retfærdiggøre politisk eksklusion og udnyttelse, kræver det et overbevisende "naturligt" hierarki, som kan levere rationaler til degraderingen af visse mennesker til en lavere status. Ifølge Rollo (2018b) er det mest frugtbare og kulturelt slagkraftige billedlige udtryk for "naturlig" undertrykkelse – så langt tilbage som historiske optegnelser findes – fortællingen om det fuldenkte voksne menneske og halvmenneskebarnet (på engelsk: the sub-human child). Denne fortælling har status som sandhed og fungerer som prototypen for den koloniale logik. F.eks. har barnet ofte udgjort det begrebsmæssige fundament for retfærdiggørelse af slaveri (Duane, 2017). Alle historisk marginaliserede gruppers kampe for anerkendelse og rettigheder har udspillet sig på den grundlæggende præmis, at der eksisterer en kategori for "naturlig eksklusion". Kampen har handlet om at bevise, at man ikke hørte til i den kategori, der for eksempel inkluderede børn, mennesker med handicap og dyr (Duane, 2017; Rollo, 2021).

Oplysningstidens "fornuft" og "rationalitet" er begrebsliggjort i direkte modsætning til barnet (Rollo, 2018a). Historisk indgroede antagelser om barnets (mangel)natur er således komplekst sammenvævet med oplysningstidens arkitektur af moderne demokrati. John Locke f.eks. – ofte omtalt som liberalismens fader – udviklede en ide om naturlige rettigheder ind i sin politiske teori. Locke erklærede, at alle mennesker har en umistelig ret til "liv, frihed og ejendom". En ret som skulle reflekteres i loven. Men fordi Locke så børn som besiddende "en svaghed og

en ufuldkommenhed qua deres ikke-alder¹ (Locke, 1975/1689, s. 148, min oversættelse) betød det, at disse naturlige rettigheder ikke gjaldt børn. I det hele taget er både deliberativ og liberal demokratisk teori (f.eks. Habermas, 1984; Rawls, 1971) ganske eksplicit om, at fænomener såsom agens og retfærdighed er forbeholdt *talende voksne*. På den måde er børn blevet udelukket fra de indflydelsesrige politiske teorier, der formede politisk tænkning helt op til det 20ende århundrede (Cockburn, 2020; Rollo, 2021). Med lån af Phillips' (1991) formulering om fraværet af kvinder, kan det tilsvarende siges om børn: at hele debatten om demokrati har fundet sted i århundreder, som om børn slet ikke eksisterede – eller den har kun anerkendt dem for at henvise dem til deres plads.

Et særligt illustrativt eksempel på usynliggørelsen af børn i demokratidiskussionen findes blandt andet i Menneskerettighedserklæringen. Som Wall (2024) påpeger, kræver både 'FN's Verdenserklæring om menneskerettigheder' og 'FN's konvention om borgerlige og politiske rettigheder' eksplicit "universel og lige valgret" uden undtagelser. Alligevel har det indtil videre ikke forekommet nogen – hverken internationale eller nationale beslutningstagere eller beslutningsorganer – at en *universel* rettighed også omfatter børn. I stedet udelukkes børn konsekvent i vestlige demokratier uden noget nærmere forklaringsproblem på den underliggende, naturaliserede antagelse om, at børn mangler den "nødvendige" kognitive kapacitet til at have interesser, holdninger eller ideer om det samfund, de lever i – i hvert fald ikke på en måde, der gennem valgret forpligter det politiske system til at stå til ansvar overfor dem.

Mit ærinde er ikke at diskutere, hvorvidt og hvordan der er forskel på børn og voksne. Pointen er at påpege, at ingen anden befolkningsgruppe pålægges i dag et krav om kognitiv kapacitet som forudsætning for at få deres interesser betragtet som politisk relevante (Wall, 2024). Det begrebsmæssige voksne demokratibegreb fører ikke blot til udelukkelse og marginalisering af den tredjedel af befolkningen, der kategoriseres som børn. Børn forhindres aktivt i at opnå social og politisk indflydelse. Det kan uproblematisk og uimodsagt lade sig gøre i selveste demokratiets navn, fordi indflydelsesrige voksencentrerede teorier har skabt: "[adultistiske] diskursive videnskabelige praksisser og etableret fortolkningsrammer, der gør det svært at tænke uden for disse rammer" og fordi "denne [adultistiske] hegemoniske tradition undertrykker alt, hvad der faktisk artikuleres, tænkes og forestilles uden for disse rammer" (Mbembe, 2016, s. 33, min oversættelse og tilføjelse). Prøv blot at foreslå stemmeret til (alle) børn i en given sammenhæng, og oplev, hvordan dette, med stor sandsynlighed, opfattes som et absurd og kontroversielt – ja ligefrem latterligt – forslag. Det er netop adultismens logik, der gør sig gældende, og således fastholdes børn som "naturligt" ekskluderet fra politisk magt.

Når begrebet "universel" anvendes i relation til demokrati, betyder det altså ikke "som vedrører alle" i ordbogens forstand, men derimod "som vedrører alle *voksne*". Ordet universel er *adultiseret* — det vil sige, det er betydningsmæssigt formet, så det understøtter adultismens magtfordeling. Det forhold, at det ikke engang er nødvendigt eksplicit at understrege dette i den såkaldte Menneskerettighedserklæring, afslører også den adultistiske bestemmelse af, hvem og hvad der tæller som "menneske".

Barnets allerede velfungerende kritiske tænkning risikerer en tur i skammekrogen

Det begrebsmæssige voksne demokratibegreb har derfor enorm betydning for, hvad der kan tænkes og gøres i forhold til pædagogikkens demokratiske rolle. Pædagogikkens demokratiske rolle reduceres alt for let til dét at lære barnet at tale og opføre sig på bestemte *voksne* måder – når barnet antages at være gammel nok til at kunne lære dette.

I en skolekontekst fokuseres der typisk på debat- og diskussionspraksisser, herunder at kunne fremføre sit synspunkt på en velartikuleret måde, diskutere kontroversielle temaer, løse konflikter fredeligt m.m. Skolens demokratiske rolle forstås typisk som noget, der særligt varetages af elevråd eller faget samfundsfag, ved at besøge rådhuset, gøre noget godt i lokalmiljøet, og give elever (ganske lille) indflydelse på deres hverdag (Hedegaard, 2024b). Daginstitutioner anbefales f.eks. i materiale udarbejdet i regi af Børne- og Undervisningsministeriet, at børn skal øve sig på at lytte og stille spørgsmål, øve sig på at vente på tur, løse problemer på en konstruktiv måde og gives mulighed for at udtrykke sig.

Mit ærinde er ikke at argumentere imod værdien i sådanne praksisser. Det er utvivlsomt ønskværdigt, at mennesker lytter til hinanden og lærer at løse konflikter på fredelige måder. Det er fordelagtigt at kende til det etablerede politiske system og til de (aktuelt) socialt accepterede tale- og væremåder, der giver adgang til indflydelse. Mit argument er, at det er problematisk, at dette er den primære – for ikke at sige den eneste – historie om pædagogikkens demokratiske rolle. For et sådant fokus kan beskrives som bestræbelser på at "flytte barnet" ud af "sfæren for naturlig eksklusion", og dermed bekræftes eksistensen af sådan en sfære. Det bekræftes og reproduceres, at det er både legitimt og naturligt at ekskludere "det barnlige".

Fra et begrebsmæssigt voksent demokratibegreb og forestillingen om en sfære for naturlig eksklusion, udgår en række adultiserede demokratirelaterede begreber. Når det f.eks. fremhæves, at børn skal *gives* en stemme og *gives* erfaringer med at ytre sig, er det ikke udtryk for en påstand om, at børn rent anatomisk ikke allerede har en stemme, som de ytrer sig med. Ordene "stemme" og "ytring" bliver adultiserede i konteksten af demokratibegrebet, det vil sige, at de bliver betydnings-

1 Originalt citat: "a weakness and imperfection of their non-age".

Men hvordan skal demokratibegrebet og dets relaterede begreber transformeres og gentænkes på mere børneinklusive måder? Hvad indebærer så det, man kunne kalde en childistisk formulering af pædagogikkens demokratiske rolle?

mæssigt formet, sådan at de understøtter adultismens magtfordeling. Det betyder, at der her menes nogle bestemte voksne måder at ytre sin stemme på (lingvistisk praksis), ligesom det er disse bestemte måder, der lettest opfattes som demokratiske og dermed reageres på. Det betyder samtidig, at der er andre måder at ytre sig på, som enten helt overhøres eller som ligefrem opfattes som udemokratiske.

Når det formuleres, at pædagogikken spiller en rolle i at fremme kritisk tænkning, er det ikke et udtryk for en påstand om, at børn ikke allerede forholder sig kritisk til deres omgivelser. Tænk bare på det lille spædbarns kritik af verden, når det er sultent, bange, træt, koldt m.m. Eller tumlingens kritik af, at det skal have flyverdragt på i den varme garderobe, eller af den utryghed og savn, der kan opstå, når dets forældre er travle og stresserede. Tænk på skoleelevens kritik af skolens dårlige toiletforhold eller af lærerens uretfærdige afgørelse. Alle forhold der de sig kritisk til verden omkring sig. Men kritisk tænkning i konteksten af et begrebsmæssigt voksent demokratibegreb bliver adultiseret. Det handler dels om, at kritikken lettest opfattes og accepteres, når den udtrykkes på bestemte voksne måder, f.eks. i et rolig og afdæmpet stemmeleje, velargumenteret og velartikuleret og helst i bestemte dertil indrettede formater. Det er selvsagt en svær udtryksform for de mindste børn og børn med begrænsede lingvistiske færdigheder. Ja, det er svært for mange voksne. Dels betyder det, at barnet qua dets kategori "barn" antages at være irrationelt og umodent og underordnet den voksne, som gør, at det i udgangspunktet tildeles et troværdighedsunderskud (Hedegaard, 2024a). Dels reduceres kritisk tænkning alt for ofte til at betyde "at være kritisk overfor det, vi allerede er enige om at være kritiske overfor", såsom at man ikke må drille, at man skal tale pænt, at racisme er forkert og at Hitler var ond (Hedegaard, 2024b).

Det begrebsmæssige voksne demokratibegreb som normativ ramme gør det vanskeligt for børn – og i særlig grad for børn med begrænsede (dansk)sproglige færdigheder – legitimt at ytre kritik af voksne og den verden, som voksne skaber og tilbyder dem. Det er svært, bogstavelig talt, at opfatte børns kritiske tænkning som "kritisk tænkning" eller som "barnets perspektiv". Det er svært, fordi indflydelsesrige voksentcentrerede teorier om demokrati har skabt *adultistiske* diskursive videnskabelige praksisser og etableret *adultistiske* fortolkningsrammer, der gør det svært at tænke uden for disse rammer.

Det har til gengæld let ved at blive opfattet som "problemadfærd". Som Aabro (2016) og Pettersvold & Østrem (2019) beskriver, har vi i de seneste årtier været vidne til en hastigt stigende bekymringsindustri, som har tendens til at psykologisere og patologisere børns modstand, og som dermed ignorerer den politiske virkelighed, barnet altid allerede er en del af, det vil sige også de realiteter, som barnet måske har ganske gode grunde til at protestere imod (Østrem, 2012). Som Buus (2020) beskriver, er skammekrogen i form af "en pause" tilbage som en legitim adfældsregulerende metode i dansk pædagogik. Det er min tilføjelse til disse vigtige perspektiver, at det begrebsmæssige voksne demokratibegreb spiller en afgørende rolle i, at ganske velfungerende kritisk tænkning – ja "barnets perspektiv" – alt for let overses, ignoreres, misforstås, patologiseres og risikerer at blive forsøgt reguleret med skammekrogsmetoder.

Det er ikke kun sårende og skadeligt for børn og "barnlige". Det har også implikationer for de aspekter, vi normalt hylder som særligt vigtige for demokratiet, såsom "kritisk tænkning", "medbestemmelse", "deltagelse", "demokratisk samtale" m.m. For med fortolkningsrammer

baseret på et begrebsmæssigt voksent demokratibegreb, glemmer vi at spørge, hvad betingelserne for disse fænomener overhovedet er og for hvem. Hvad tæller som samtale? Hvad tæller som kritisk tænkning? Hvem og hvad tillades og antages at være i stand til at deltage i det?

Potentialet i en childistisk gentænkning af demokrati

Som nævnt indledningsvist er ærindet med childisme at dekonstruere og transformere adultistiske normer og antagelser. Ærindet er at synliggøre adultistiske normer og destabilisere deres selvfolgelige status for på den måde at muliggøre en transformation til mere børneinklusive normer. Indtil nu har mit ærinde været at synliggøre adultistiske normer og antagelser i demokratibegrebet og vise, hvordan de medfører en tænkning og praksis, som ikke er specielt demokratisk, men snarere reproducerer den udelukkelse og marginalisering af børn, som indtil nu altid har eksisteret. Mit ærinde har været at vise, hvordan den begrebsmæssige voksne ide om demokrati ikke er naturlig eller uundgåelig, men noget der kan ændres.

Men hvordan skal demokratibegrebet og dets relaterede begreber transformeres og gentænkes på mere børneinklusive måder? Hvad indebærer så det, man kunne kalde en childistisk formulering af pædagogikkens demokratiske rolle?

Det kræver ingen forberedelse at tale som politiske subjekt

Jeg har andetsteds (Hedegaard, 2024a) eksperimenteret med at udfolde og formulere et bud på en childistisk formulering af pædagogikkens demokratiske rolle, som handler om daglige epistemiske praksisser – det vil sige om daglige overbringelser og udveksling af viden. Kort beskrevet indebærer det, at hvis vi forlader den begrebsmæssige voksne ide om demokrati, forlader vi samtidig mangeltænkningen om barnet. Det placerer pædagogikkens demokratiske rolle med det udgangspunkt, at for at tale som politisk subjekt, er der ikke noget at lære. Det kræver ingen forberedelse. Barnet lever altid allerede i en politisk realitet, som det både har interesser i og egne perspektiver, holdninger og måske nye idéer om – på godt og ondt. Ligesom den voksne. Det indebærer en bevægelse væk fra den kulturelle og historiske forankring i oplysningstidens diskurs om demokrati som værende baseret på individuelle, rationelle, fornuftige og autonome (voksne) mennesker, imod en forståelse af demokrati som en kollektiv og gensidigt afhængig relationel struktur. Et fællesskab skal altså ikke forstås som en fast gruppe individer, men som noget, der kontinuerligt opstår og formes gennem relationer. Det er ikke nogen ny ide, men noget som andre også har diskuteret, om end ud fra andre perspektiver end det, jeg fremlægger her.

Den "demokratiske kvalitet" afhænger således ikke af *produktionen* af bestemte typer (voksne) borgere. Den demokratiske kvalitet bestemmes af fællesskabets kapacitet til at opfatte og reagere på den viden (om især uligheder og uretfærdigheder), som mennesker i alle aldre

allerede besidder og tilbyder. Det kræver en anerkendelse af, at denne viden ikke altid udtrykkes såkaldt rationelt eller på ønskværdige måder, men på forskellige og mangfoldige måder – herunder også "barnlige". En vigtig del af den demokratiske infrastruktur er derfor at sikre et frit og uhindret flow af information fra alle perspektiver.

At tage udgangspunkt i, at barnet ikke har noget at lære for at kunne tale som politisk subjekt, er ikke en afvisning af praksisser, der fokuserer på f.eks. at øve sig i at løse konflikter fredeligt eller lære at artikulere og argumentere på bestemte måder. Det er heller ikke et argument for, at alt skal tillades, eller at voksne ikke længere har et særligt ansvar i forhold til børn. Det indebærer i stedet, at opmærksomheden flyttes fra det traditionelle spørgsmål om, hvordan barnet skal forberedes, til hvordan omgivelserne – både på mikro-, meso- og makroniveau – er i stand til og villige til at erkende, anerkende og respondere på den viden, barnet allerede tilbyder.

Alle – voksne såvel som børn – har behov for nogen og noget, der lytter og reagerer på deres ytringer. En ytring er i sig selv overflødig, hvis ingen erkender den. Den ændrer intet i et system, der ikke er i stand til eller villig til at reagere. Dét at ytre sig får kun betydning i kraft af, at nogen lytter og handler i respons. Vi glemmer, at voksnes "stemmer" kun tillægges betydning, fordi de allerede er indlejret i et system, der – begrebsmæssigt såvel som institutionelt – er historisk og kulturelt formet og designet til at høre og reagere på dem. Med andre ord: indflydelsen af en ytring ligger ikke i ytringen selv, men i dens relationelle og systemiske erkendelse og anerkendelse.

Derfor er det begrebsmæssige voksne demokratibegreb dybt problematisk. Når denne forståelse udgør den overordnede normative ramme for pædagogikkens demokratiske rolle, risikerer børn – som jeg har argumenteret for i denne artikel – at erfare, at deres oplevelser og den viden, de kommunikerer, bliver ignoreret, overhørt, misforstået, patologiseret – og endda skammekrogsstraffet. Det mest alvorlige er de potentielle identitetsskabende konsekvenser heraf: risikoen for, at barnet mister tilliden til sin egen evne til at erfare verden og overbringe viden om den. Hvis barnet internaliserer mangelforståelsen og gør forestillingen om, at det mangler noget for at kunne erfare og tale, til en integreret del af, hvordan det opfatter sig selv og sin plads i verden, efterlades dette ikke i blot barndommen, men rækker potentielt langt ind i selvforståelsen livet igennem.

Det er ikke kun et problem for det enkelte barn og den voksne, det senere bliver. Det er også et problem for den demokratiske kvalitet. For hvis denne – som jeg har foreslået ovenover – konstitueres af fællesskabets kapacitet til at opfatte, respondere på viden om uretfærdigheder og uligheder, så må dets medlemmers manglende tillid til deres egen evne som "vidensgivere" betragtes som en alvorlig dysfunktion i det

frie og uhindrede informationsflow, som den demokratiske kvalitet er så dybt afhængig af.

En childistisk tilgang til pædagogikkens demokratiske rolle handler derfor ikke om at fremme bestemte borgere, som demokratiet "behøver" for at fungere, men om at bidrage til den demokratiske infrastruktur. Det vil sige, på daglig basis, at bekræfte barnet som politisk subjekt (Østrem, 2012). Det indebærer at anerkende og bekræfte barnets evne til at opleve, erfare og kommunikere om verden samt at understøtte, at barnet bevarer tilliden til denne evne – med andre ord at bekræfte barnet som en "vidensgiver". Når vi arbejder med pædagogikkens demokratiske rolle, peger pilen derfor ikke først og fremmest på barnet, men på barnets omgivelser.

Childisme har potentiale til at åbne demokratiet for børn

Det har været min ambition med artiklen at synliggøre det radikale og demokratiske potentiale i childisme. Ved at udfordre de adultistiske

normer i demokratibegrebet – normer, der altid implicit beviser og bekræfter barnets mangler og dermed udelukker det – åbner childisme for nye, mere børneinklusive forståelser, der – så at sige – kan åbne demokratiet for børn. Jeg gør mig ingen forestillinger om, at mit bud på en childistisk tilgang til pædagogikkens demokratiske rolle, som jeg afslutningsvis har skitseret, er fuldkomment eller løser alle problemer. Hensigten er snarere at vække nysgerrighed og invitere til videre undersøgelse af potentialet i at forlade mangeltænkningen om barnet og reformulere demokratibegrebet – og dermed også pædagogikkens demokratiske rolle – på mere børneinklusive måder. Med andre ord: at tænke frihed og lighed *uden* voksenalder som altid allestedsnærværende underliggende målestok.

Litteratur

- Allen-Paisant, J. (2021). Unthinking philosophy: Aimé Césaire, poetry, and the politics of Western knowledge. *Atlantic Studies*, 18(2), s. 193-216.
- Bernasconi, R. (2020). Who invented the concept of race? I *Theories of race and racism* (s. 83-103). Routledge.
- Biswas, T., & Wall, J. (2023). Childist theory in the humanities and social sciences. *Children & Society*. <https://doi.org/10.1111/chso.12738>
- Biswas, T., Wall, J., Warming, H., Zehavi, O., Kennedy, D., Murris, K., Kohan, W., Saal, B., & Rollo, T. (2023). Childism and philosophy: A conceptual co-exploration. *Policy Futures in Education*, 0(0), 14782103231185178. <https://doi.org/10.1177/14782103231185178>
- Buus, A. M. (2020). "Det er jo en pause, ikke en straf" – Skammekrogen som del af en aktuel pædagogik. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3. <https://dpt.dk/temanumre/2020-3/det-er-jo-en-pause-ikke-en-straf-skammekrogen-som-del-af-en-aktuel-paedagogik/>
- Césaire, A. (1950/2000). *Discourse on colonialism*. Monthly Review Press.
- Cockburn, T. (2020). Childhood and citizenship: The viewpoint of the 21st century. *Revista Espaço Pedagógico*, 27(2), s. 297-312.
- Dahlerup, D. (2017). *Has democracy failed women?* Polity Press.
- Duane, A. M. (2017). *Child slavery before and after emancipation: An argument for child-centered slavery studies*. Cambridge University Press.
- Dunn, J. (2018). *Setting the people free: The story of democracy* (2. udg.). Princeton University Press.
- Eze, E. C. (1995). The color of reason: The idea of "race" in Kant's anthropology. *Bucknell Review*, 38(2), 200.
- Habermas, J., & McCarthy, T. (1984). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*. Heinemann.
- Hedegaard, M. L. L. (2024a). Rethinking the democratic role of education through childism. *Childhood & Philosophy*, 20, s. 1-29. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2024.82252>
- Hedegaard, M. L. L. (2024b). Towards a childist theory of democratic dannelse: An argument for the radical potential of more age-inclusive scholarly imagination. <https://doi.org/10.7146/aul.514>
- Held, D. (2006). *Models of democracy* (3. udg.). Polity.
- Kemi, A. E. (2020). Misogyny in Western philosophy and the importance of globalization of feminism. *Cogito*, 12(4), s. 43-55.
- Larimore, M. (2008). Antinomies of race: Diversity and destiny in Kant. *Patterns of Prejudice*, 42(4-5), s. 341-363. <https://doi.org/10.1080/00313220802377313>
- Lettow, S. (2017). Feminism and the Enlightenment. I A. Garry (Red.), *The Routledge companion to feminist philosophy* (s. 94-106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315758152-9>
- Locke, J. (1689/1975). *Two treatises of government* (Reprint ed.). Dent.
- Lovenduski, J. (2019). Feminist reflections on representative democracy. *The Political Quarterly*, 90, s. 18-35.
- Maris, C. W. (2020). Philosophical racism and ubuntu: In dialogue with Mogobe Ramose. *South African Journal of Philosophy*, 39(3), s. 308-326.
- Mbembe, A. J. (2016). Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1), s. 29-45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>
- Mbembe, A. J. (2020). Introduction: The becoming Black of the world. I *Critique of Black Reason* (s. 1-9). Duke University Press.
- Mills, C. W. (1997/2022). *The racial contract* (25-års jubilæumsudgave). Cornell University Press.
- Nye, A. (2013). *Feminism and modern philosophy*. Taylor & Francis.
- Okin, S. M. (2013). *Women in Western political thought* (Studenterrudgave). Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400846832>
- Park, P. K. (2013). *Africa, Asia, and the history of philosophy: Racism in the formation of the philosophical canon, 1780-1830*. State University of New York Press.
- Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Polity Press.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2019). *Problembarna: Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern* (1. udg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Phillips, A. (1991). *Engendering democracy*. Polity Press.
- Prins, K. (2019). På jagt efter det demokratiske: En pragmatisk kultur-analyse af muligheder og begrænsninger for børns demokratiske erfaringer i daginstitutionen [Speciale, universitet].
- Quijano, A. (2007). Coloniality and modernity/rationality. *Cultural Studies*, 21(2-3), s. 168-178.
- Ramose, M. B. (1999). *African philosophy through Ubuntu*.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Belknap Press of Harvard University Press.
- Rollo, T. (2018a). The color of childhood: The role of the child/human binary in the production of anti-Black racism. *Journal of Black Studies*, 49(4), s. 307-329.
- Rollo, T. (2018b). Feral children: Settler colonialism, progress, and the figure of the child. *Settler Colonial Studies*, 8(1), s. 60-79.
- Rollo, T. (2021). Democratic silence: Two forms of domination in the social contract tradition. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 24(3), s. 316-329.
- Sandford, S. (2018). Race and sex in Western philosophy: Another answer to the question "What does it mean to orient oneself in thinking?". *Critical Philosophy of Race*, 6(2), s. 180-197.

- Schott, R. M. (1997). *Feminist interpretations of Immanuel Kant*. Pennsylvania State University Press.
- Wall, J. (2006). Childhood studies, hermeneutics, and theological ethics. *The Journal of Religion*, 86(4), s. 523-548.
- Wall, J. (2010). *Ethics in light of childhood*. Georgetown University Press.
- Wall, J. (2019). From childhood studies to childism: Reconstructing the scholarly and social imaginations. *Children's Geographies*, 20(3), s. 1-14.
- Wall, J. (2022). *Give children the vote: On democratizing democracy*. Bloomsbury Publishing Plc.
- Wall, J. W. (2024). Childism and the politics of social empowerment. *Sociedad e Infancias*, 8(2), s. 205-225.
<https://doi.org/10.5209/soci.97639>
- Weiss, P. A. (1987). Rousseau, antifeminism, and woman's nature. *Political Theory*, 15(1), s. 81-98.
- Wollstonecraft, M. (1792/1996). *A vindication of the rights of woman* (2. udg.). Dover Publications.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aabro, C. (2016). *Koncepter i pædagogisk arbejde* (1. udgave). Hans Reitzel.