



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Pædagogik – opdragelse

Frihed og demokrati. Kausalitet og totaliserende elementer

Karsten Tuft

Lektor emeritus, ph.d.
birk_tuft@stofanet.dk

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

Resumé

Begreberne pædagogik, opdragelse, frihed, demokrati, kausalitet og totaliserende elementer analyseres ud fra sprogteorien i filosofisk hermeneutik (Gadamer). I Oplysningstiden ser vi en konfrontation mellem pædagogik (Pädagogik), som føres frem af de nye socialvidenskaber (Sozialwissenschaft, Staats-; Achenwall, Schlözer), og opdragelse (Erziehung), som føres frem i filosofi (Kant). Oplysningstidens begreb om kausalitet i pædagogik (Schlözer; det, der virker) antages at være forbundet med vore dages totaliserende elementer (Rousseau, Arendt). Frihedens betydning i Oplysningstidens opdragelsesfilosofi (Kant; det, der sker) svækkes i 1800-tallet. Derimod er frihed et stærkt begreb i den politiske proces omkring såvel det repræsentative demokrati (Nevers) som ved opbygningen af danske institutioner for børn og for uddannelse af pædagoger. Gennem den lange politiske kamp for frihed blev samfundet også reformeret med børnehaver og fritidshjem, der blev skabt i tæt sammenhæng med uddannelse af pædagoger; tilsammen kaldet den reformpædagogiske bevægelse. I dag ser vi totaliserende elementer vinde frem og true børns og voksnes myndighed og frihed.

Abstract

The concepts of pedagogy, upbringing, freedom, democracy, causality and totalizing elements are analysed through the theory of language in philosophical hermeneutics (Gadamer). During The Enlightenment we find a confrontation between pedagogy (Pädagogik) promoted by the new social sciences (Sozialwissenschaft, Staats-) and upbringing (Erziehung) promoted by philosophy. Enlightenment's conception of causality in pedagogy (Schlözer, what works) is assumed to have connection with today's totalizing elements (Arendt). The position of freedom in the Enlightenment philosophy of upbringing (Kant, what happens) is weakened during the 19th century. Nevertheless freedom is a strong political concept connected with representative democracy (Nevers) and the field of Danish early childhood education. During the long political fight for freedom Kindergartens were established together with education of pedagogues, and the reform-pedagogical movement were promoted. Today we are in a transition where totalizing elements gain strength and threatens genuine independency in the life of children and adults.

Nøgleord:

Opdragelse, frihed, demokrati, myndighed, totaliserende elementer

Indledning

Den politisk forvaltede implementering af metoder i daginstitutionernes praksis (Ahrenkiel m.fl. 2012, Buus m.fl. 2012, Østrem 2016, Togsverd 2016) udfordrer i disse år den lange reformpædagogiske tradition, som tager udgangspunkt i børnenes initiativer. Det, der ikke kan måles, diskvalificeres uden diskussion af, hvad det er. Udfordringen betyder, at pædagoger i mindre grad er rammesættere for børns frie aktiviteter og i højere grad gennemfører detaljerede programmer med fastlagte aktiviteter – LOKE, DUÅ, PALS, READ m.fl. I programmet LOKE (Ledelse, Organisation, Kommunikation, Effekt) skal pædagogisk arbejde organiseres ud fra ”datainformeret ledelse”; dvs. at pædagogerne skal gennemføre programmer, der beskriver pædagogens indsats som kausal i forhold til ændringer i børnene: (1) målbare data om børnene, (2) pædagogisk indsats med forventning om målbare resultater, og (3) nye målbare data om børnene til at gøre regnskab for indsatsen i forhold til forventningen. Programmerne taler om evidens, accountability, strategisk indsats, klare mål (Rådet for Børns Læring, 2016), kvalitet, effekt, ressourcer, m.m., og ser det som god praksis at opstille en masterplan for, hvordan alle børn skal udvikle sig og være (Hjort, 2012, s. 31), og hvor pædagogisk praksis har retning mod en ”forvaltningsmæssig bureaukratisering og en tendens til en ny form for totaliserende kontrol” (ibid., s. 20).

Reformpædagogikken søgte viden om børns udvikling (i tegning, bevægelse, musik, leg, fortælling, intelligens, sprog, følelse, socialitet og personlighed). *Udvikling* har stadig en fremtrædende plads i Dagtilbudsloven, hvor § 1 siger, at dagtilbud skal ”fremme børns trivsel, udvikling og læring”. Den politisk pædagogiske diskurs er således *dybt splittet mellem lovgivningen*, som taler om trivsel, alsidig personlig udvikling og ”et selvstændigt voksenliv” (Serviceloven, § 46), og på den anden side den politisk styrede *forvaltningspædagogik*, der med ensidigt fokus på uddannelse og arbejde truer et reelt, selvstændigt voksenliv. I uddannelsen er de fag, der formidlede udviklingsviden taget ud eller stærkt reducerede (psykologi, æstetiske fag). Hvorfor ser programmernes voksende krav på børns opmærksomhed ikke kendskab til børns udvikling som nødvendig? Hvorfor aktualiseres konkret udviklingsviden ikke nu, hvor ”den nærmeste udviklingszone” er et primært begreb i forvaltningspædagogik?

Balancen mellem frie og faste aktiviteter udgør efter min mening daginstitutionernes pædagogiske paradigme (Tuft 2016, s. 41ff), som er til fornyet diskussion. Der lægges mindre vægt i skålen med pædagogen som rammesættende for børns frie initiativer, og derfor skal denne vægtarm være længere, for at balancen kan opretholdes. Skålen med frie aktiviteter skubbes væk fra tyngdepunktets fokus, og barneperspektivet bliver fjernet. Nysgerrigheden over for børn ebber ud, og børn bliver en underlig, abstrakt kategori.

I det følgende belyser jeg *dynamikken mellem rammesætning og programlægning* gennem Oplysningstidens konfrontation mellem *opdragelse* (filosofi) og *pædagogik* (sociologi). Konfrontationen betyder, at Oplysningstidens interesse for

*udviklingen fra barn til voksen følger to vidt forskellige spor; dels processer, hvor spontan, fri handlen spiller en central rolle (opdragelse), dels en række kausalitetsforhold (pædagogik). Jeg antager, at Oplysningstidens (Kants) forståelse af opdragelse kan forbindes med pædagogisk rammesætning af *det, der sker*, dvs. frihed, myndighed, demokrati, og at Oplysningstidens bestemmelse af pædagogik (Schlözer) kan forbindes med vore dages øgede programlægning af *det, der virker*, dvs. kausalitetstænkning, l'homme machine, totaliserende elementer.*

Opbygningen af daginstitutioner og pædagoguddannelse gør pædagogarbejdet til *profession* og skaber *et tredje pædagogisk spor*. Traditionelt samles dette arbejde som reformpædagogik, hvor ”reform-” udtrykkeligt er, at samfundet skal reformeres. Den tredje strømning er en politisk strømning; ikke bundet til partipolitik, politisk ideologi, filosofisk eller religiøs overbevisning men til praktisk politisk reformarbejde, som virkeliggøres i kraft af demokratiet (Nevers 2011) og en stærk vilje til frihed (Tuft 2015, Tuft & Thomsen 2015; smlg. Kristensen og Bayer, 2016, hvor demokrati og frihed er fraværende begreber). Det tredje spor sætter sin egen dagsorden og skelner *ikke* mellem pædagogik og opdragelse; skellet mellem kausalitet og frihed lever videre, men det italesættes ikke længere klart som pædagogik versus opdragelse.

Til at analysere disse ord – opdragelse, pædagogik, frihed, demokrati, totaliserende element – benytter jeg Hans-Georg Gadammers (1900-2002) filosofiske hermeneutik. Det omtales nærmere efter præsentationen af Oplysningstidens skelnen mellem opdragelse og pædagogik.

Pædagogik – socialvidenskab (Schlözer). Opdragelse – filosofi (Kant)

I 1771 offentliggør *August Ludwig von Schlözer* (1735-1809) sin bestemmelse af *pædagogik som system* (Schlözer 1771; Tuft 2014, s. 87ff). ”Pædagogik” er et nyt ord, der introduceres i Oplysningstiden af de nye socialvidenskaber (stats-), som med naturvidenskab som forbillede vil være nomotetiske videnskaber. Pædagogik skulle gennem anvendelse af *kausalforhold* (*det, der virker*) forme borgeren forudsigeligt og præcist. Schlözer definerer enkelt og klart den nye videnskab pædagogik: ”*Pædagogik er (...) en praktisk videnskab, som viser, hvordan kræfterne hos de mennesker, der er under udvikling, når deres bestemmelse*” (Schlözer 1771, s. 223; Tuft 2014, s. 88). Pædagogik hører til statsvidenskab og skal anvende en fremtidig naturvidenskabelig *psykologis* teoretiske love for børns udvikling til at forbinde barnesjælens kræfter med konkret pædagogiske arbejde. Naturvidenskab skal erstatte religion, som hidtil har styret opdragelsen af børnene. Det konkrete pædagogiske arbejde omfatter (1) de færdigheder, barnet skal formes til, (2) den ordening, som færdighederne skal tilegnes efter, og (3) de regler, som læreren skal handle efter. Endvidere omfatter pædagogikken uddannelse af lærere samt producenter, som fremstiller materialer og metoder, ”som enhver med almindelig menneskeforstand og læsefærdighed kan tilegne sig og bruge

uden længere tids undervisning” (Schlözer 1771, s. 230; det begrænsede krav til læreruddannelse kan sammenlignes med, at vore dages konceptpædagogik vil kunne have samme virkning for pædagogers uddannelse). Schlözers forslag om at udvikle pædagogik som system inddrages kort efter i Enevældens skolebestræbelser.

En andet spor i Oplysningstiden er overvejelserne over *opdragelse og frihed*, der formuleres klare og mest konsekvent af *Immanuel Kant* (1724-1804), som underviser kommende skolelærere i pædagogik 1776-1787. Det er de samme elleve produktive år, hvor Kant udgiver centrale tekster som *Kritik af den rene fornuft* (1781), *Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?* (1784) og *Grundlæggelse af sædernes metafysik* (1785). Kants forelæsninger annonceres som ”Pædagogik” (Weisskopf 1970, s. 98f), men i sine noter benytter Kant med ganske få undtagelser kun begrebet ”opdragelse”, og *frihed* betones stærkt. Kant gør overordnet opdragelseskunst og regeringskunst til de to vigtigste spørgsmål (Kant 2000, s. 27), og han stiller sig dermed i forlængelse af Sokrates, Platon og Aristoteles.

Frihed placerer Kant *øverst* ved at inddele opdragelse i fire områder: *disciplinering* (forhindre at det dyriske bliver til skade for det menneskelige), *kultivering* (belæring og undervisning), *civilisering* (manerer, omgangsformer) og *moralisering* (kun vælge sig gode formål). I de tre førstnævnte områder dominerer ydre pligter og tvang, dvs. faste aktiviteter, men på moralens og etikkens område, som er det vigtigste, er handlegrundlaget frihed: ”Hos barnet bør man tage sit udgangspunkt i den lov, det har i sig. (...) Loven i os kaldes samvittighed” (ibid., s. 91). Denne lov betyder, at frihed uomgængeligt også hører til handlegrundlaget: ”Den *praktiske* eller *moraliske* [opdragelse] skal danne menneskets personlighed til at ”leve som et frit handlende væsen” (ibid., s. 39; Kants kursivering). *Praksis* er ganske enkelt ”alt det, der har relation til frihed” (ibid., s. 39). Den moralske udvikling løber fra begyndelsen, og derfor gælder: ”Man skal fra den tidligste barndom lade barnet være frit i alle henseender” (ibid., s. 38), barnet skal altid ”mærke sin frihed”, vænnes til at ”være frimodigt” og ”turde sige alt” (ibid., s. 50). Legen fremhæves tilsvarende, og ”Den frie dannelse skal være leg. (...) Barnet skal lege, det skal have frie stunder” (ibid., s. 59).

Da vi kun har Kants forelæsningsnoter i redigeret form (Weisskopf, 1970), er det afgørende vigtigt, at noternes forhold mellem moral og frihed findes tilsvarende og begrundes yderligere i hovedværket *Grundlæggelse af sædernes metafysik*, 1785. Frihed og mod (frimodighed) dækker her moralens område, fordi vi ikke kan sætte moralsk handlen ind i en videnskabelig formel og præcist udregne, hvad der er ren moralsk handling i konkrete situationer. Vi kan derfor ikke give præcise eksempler på moralsk handlen, og vi har derfor heller ikke et moral-curriculum, vi kan undervise børn efter. Nogle få citater kan vise Kants klare tænkning: ”*empiriske principper* er helt igennem ubrugelige som grundlag for moralske love” (Kant 1999, s. 106; Kants kursivering). ”Alt empirisk er altså ikke alene ubrugeligt som bidrag til sædelighedens princip, men ligefrem skadeligt for selve sædernes renhed” (ibid., s. 84). ”I øvrigt kan man ikke yde sædelig-

heden nogen dårligere tjeneste end at ville udlede den af eksempler” (ibid., s. 60, jf. s. 58). Den enkelte har sin samvittighed (moralforfølelse) fælles med alle andre, *men skal selv udvikle den som moralsk dømmekraft*; det gælder børn såvel som voksne. Derfor bliver opdragelse til *selvopdragelse* (Lange 1856, Gadamer 2000), og *pædagogens rolle bliver tilsvarende at være rammesætter – herunder også at være dialogpartner – på moralens område i en balance med disciplinering, kultivering og civilisering*. Pædagogen sætter rammer for selvopdragelsen, men pædagogen udlægger ikke, som Schlözer drømmer om, en løbebane, hvor børnene trin for trin ”når deres bestemmelse” i et lukket sæt af kausale processer.

Kant definerer i *Grundlæggelse af sædernes metafysik* moralsk handlen ud fra en relation mellem mennesker, hvor ”du altid tillige behandler menneskeheden, såvel i din egen person som i enhver andens person, som mål i sig selv, aldrig blot som middel” (ibid., s. 88). At noget er ”*mål i sig selv*” betyder, at det ikke er en virkning af nogen bestemt årsag, og heller ikke er årsag til nogen bestemt virkning, altså at *den anden er et frit menneske, der ikke kun styres af kausalitet*.

Efter Kants mening er vi langt fra blevet så modne og udviklede, at vi kan leve efter den morallov, vi har i os: ”Vi lever i disciplineringens, kulturens og civiliseringens tid, men langt fra i moraliseringens” (Kant 2000, s. 33), skriver han, og sådan er det også i dag. I *Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?* (1784) hedder det mere præcist, at vi er modne nok til ”den uskadeligste blandt alt det, der kan kaldes frihed” nemlig ytringsfriheden (Kant 1993, s. 73). Men vi er langt fra at være modne nok til at have handlefrihed (ibid., s. 80). Vi skal i dag stadig kæmpe for at være modne nok til ytringsfriheden.

Frihed hører hos Kant til samme begrebskategori som moral; vi ved på forhånd, hvad det er, men vi kan ikke give rene og klare eksempler på det: ”frihed er ikke noget erfaringsbegreb” (Kant 1999, s. 124). ”Men frihed er blot en idé (...); da der aldrig ved nogen analogi kan gives et eksempel på den, vil man aldrig kunne begribe eller blot indse den” (ibid., s. 62).

Venskab hører ligesom moral og frihed til kategorien væsentlige begreber, som ikke er erfaringsbegreber. Vi ved ”forud for al erfaring”, at venskab kræver ”ubetinget ærlighed” (ibid., s. 59), og i *Om pædagogik* fremhæver Kant tilsvarende venskab som ”livets sødeste nydelse”. Barnet ”er *socialt*. Det bør slutte venskab med andre og ikke altid holde sig for sig selv. Nogle lærere er ganske vist imod dette i skolerne, men dette er ganske urimeligt. Børn skal forberede sig til livets sødeste nydelse” (Kant 2000, s. 77; Kants kursivering). Denne fremhævelse af børns indbyrdes relationer og venskaber er enestående og sætter Kant i særklasse; almindeligvis omtales i pædagogisk litteratur kun pædagog-barn/lærer-elev relationen. *Opdragelse er hos Kant også at sætte frie rammer og ikke kun den voksnes programmerede aktiviteter* (smlg. det, der i begyndelsen blev defineret som daginstitutionernes pædagogiske paradigme). I modsætning til Kants fremhævelse af børns venskaber, er *Jean-Jacques Rousseau* (1712-1778) i *Emile* (Rousseau 1962)

en af de lærere, der er imod børns venskaber; Rousseau isolerer Emile i forholdet pædagog-barn. Jeg følger her det mindre kendte eller måske glemte spor at forbinde træk hos Rousseau med totalisering (Evans 2006, s. 63, Berman 1970, s. 284, Russell 1945, s. 684).

Jean-Jacques Rousseau (Schlözer)

Rousseau understreger selv, at *Emiles* frihed er et *skin*: ”Der gives ingen så fuldkommen underkastelse, som den, der bevarer et skin af frihed; på den måde lægger man selve viljen i lænker” (Rousseau 1962, s. 129). Rousseau formulerer sit grundlæggende princip umiddelbart efter: ”Ganske vist skal [Emile] kun gøre, hvad han selv vil, men [Emile] bør kun ville det, som De vil have ham til at gøre. Barnet bør ikke tage ét skridt, som De ikke har forudset”. Hermed fastholdes en kausal pædagogik, som når sin bestemmelse efter pædagogens ledelse, og en central del af Rousseaus pædagogik kommer dermed til at ligge i samme spor som Schlözers (kausalitet, forudsigelighed).

Rousseaus pædagogik kan i modsætning til Kants karakteriseres som totalitær ud fra det grundtræk, at isoleringen af Emile ødelægger det ”rum imellem mennesker”, som er den ”væsentlige forudsætning for al frihed”, som Hannah Arendt betoner gang på gang (Arendt 1979, s. 194). Rousseau gør det ikke ved at presse børn tæt sammen, men ved at isolere Emile fra samspillet med andre børn.

Når man ser efter, så fastholder Rousseau Emile i *umyndighed*, og til sidst mister han modet til at leve et selvstændigt voksenliv. *Emiles* ægteskab arrangeres af Rousseau, og da deres barn skal opdrages – må de henvende sig til Rousseau, da de ikke selv kan påtage sig ansvaret. Emile forbliver i et livslangt umyndighedsforhold til sin mester: ”Så længe, jeg lever, vil jeg trænge til Dem. Jeg har mere end nogensinde brug for Dem, nu da min manddoms pligter begynder”, lyder den markante slutning på *Emile* (Rousseau 1962, bd. 3, s. 183; Tuft 2014, s. 101ff).

Oplysningstidens tanker om frihed i opdragelse (filosofi) genfindes i de politiske tanker om frihed, som følger med demokratiet, der for alvor slår rødder i Oplysningstiden. I dette politiske felt opstår som sagt det tredje spor – de konkrete initiativer til børnehaver, fritidshjem og pædagogseminarier, hvor der ikke skelnes mellem opdragelse og pædagogik. Oplysningstidens tanker om kausalitet i pædagogik antager jeg kan forbindes med de totalitære elementer, Hannah Arendt peger på. Men først om artiklens videnskabsteori.

Filosofisk hermeneutik (Gadamer) – en kopernikansk vending

Sproglige analyser forudsætter en teori om, hvad sprog er, og jeg benytter den filosofi, som Hans-Georg Gadamer (1900-2002) udfoldede i 1960 med udgivelsen af sit hovedværk: *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*

(dansk udgave 2004). Gennem begrebet leg forbinder Gadamer her sprog og subjekt på en ny måde.

I sin fænomenologiske analyse af leg (Gadamer 1993, s. 446) udpeger Gadamer *legen selv* som ”det egentlige subjekt i legen” (Gadamer 2004, s. 103 m.fl.; jeg oversætter det tyske Spiel med leg, ikke med spil), og vi er i sproget på samme måde som vi er i legen.

Legen er som subjekt ”faktisk begrænset til at fremstille sig selv. Legens væremåde er altså *selvfremstilling*” (Gadamer 2004, s. 107; min kursivering). At analysemetoden er fænomenologisk betyder, at vores oplevelse er delt mellem det personlige og en verden, som ikke er skabt af det personlige. Om virkeligheden uden for oplevelsen er delt på samme måde, tages der ikke stilling til; der tages altså ikke stilling til, om legen (sproget) som subjekt, har stoffighed ligesom kroppens og fysikkens *stof* (partikler, tyngdebølger, mørkt stof, e.a.).

Vi kender de regler i legen (sproget), vi selv sætter (grammatik), men legens selvfremstilling følger legens egne regler, som vi ikke kender (sprogets egentlige regler). Al legen er derfor i virkeligheden en bliven leget (ibid., s. 106). Overført til sprogbrug betyder det, at i samtalen (legen) er samtalen selv (legen selv) det egentlige subjekt. Det betyder kort sagt, at *alle, der taler, leger* (i betydningen *bliver leget*). Legen som det egentlige subjekt vil *fortsættelse* og karakteriseres ved sin ”lethed, frihed og at-det-lykkes-glæde” (Gadamer 1993, s. 152). Viljen til fortsættelse giver legen/samtalen et *etisk moment* – den anden skal behandles ordentligt (som mål i sig selv), ellers går legen/samtalen i stå.

I sin filosofiske hermeneutik foretager Gadamer hermed en *kopernikansk vending* af forholdet sprog-menneske; mennesket er ikke sprogets centrum men er indlejret i et meget større sprogligt univers. Det er ikke mennesket, der bestemmer, hvad ord betyder; ingen kan bestemme, hvad ord betyder (ibid., s. 131). Sproget er ikke et værktøj, som det ofte fremstilles i kommunikationsteori, eller en *ting*, som Durkheim ville beskrive det. Sproget selv er det egentlige subjekt, der ”vægrer sig mod misbrug” (ibid., 196). Vi *opdager* betydninger i sproget, vi opfinder dem ikke.

Når vi undersøger, hvad ord betyder, så sker det netop ved, at vi lytter til sproget selv; ”vi vikler os ind i en samtale”, ”forståelse er som en hændelse, der er overgået os”, og ”samtalens parter [er] i langt mindre grad de førende end de førte” (Gadamer 2004, s. 363). Mening er noget, der *sker, hændelser*, noget, vi lytter os til ved at sige ordene for os selv, sige dem til hinanden, finde dem i forskellige tekster, lade os føre rundt omkring i det sproglige univers. *Mening* er det centrale begreb, og jeg fremhæver, at vi her netop plejer at spørge, om noget *giver* mening, hvilket jo svarer udmærket til, at det egentlige subjekt i samtalen er sproget, som vi lytter til. Mening er noget, vi modtager og vederfares.

Jeg behandler altså ordene pædagogik, opdragelse, frihed, demokrati, kausalitet, totalisering som subjekter, der fremstiller sig selv, når vi undersøger dem.

Pædagogik (system) – opdragelse (frihed)

Pædagogik

Zedlitz (1731-1793; prøjsisk stats- og justitsminister 1770-1788) stræbte efter at opbygge en offentlig skole og forsøgte forgæves at udvikle pædagogik som et system. Tættest på kom Friedrich August Wolf (1759-1824), som gav de nye tanker om *Bildung* (dannelse) den retning, at gymnasieelevers personlighed bedst dannes ved at læse Antikkens græske tekster på originalsproget. Flere senere forsøg løber ud i sandet (f.eks. Schleiermacher 2000, s. 202-381). I det hele taget er det tydeligt, at pædagogik dels ikke formår få foden inden for i filosofi, dels heller ikke formår at erobre en fast plads i samfundsvidenskaberne. Men selv om Schölzers idé om pædagogik som kausalt system umiddelbart skuffer, så antager jeg, at ideen lever videre som spor.

Opdragelse

Kants arbejde med at forbinde opdragelse, moral og personlighed med frihed efterlader sig, så vidt jeg kan se, ikke varige spor i filosofi. *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841), der i 1809 overtog Kants professorat i filosofi, udvikler pædagogik som et undervisningssystem, der lige som Schölzers bygger på psykologi. Psykologi skal give midlerne, og filosofi skal sætte målene for pædagogik; men i Herbarts pædagogik sættes Kants frihedsbegreb til side. Herbarts pædagogik bygges så vidt muligt op som en kausal systematik med undervisning som det centrale og må derfor placeres i samme spor som Schölzer, dvs. udenfor eller i kanten af filosofiens område. Parallelt med at pædagogik ikke formår at erobre sig en plads i filosofi, ser det i det hele taget ud, som om *filosofiens gamle interesse for opdragelse går i dvale i løbet af 1800-tallets første halvdel* (Tuft 2014, s. 101).

Det tredje spor – demokrati og frihed

Det tredje spor er som sagt knyttet til demokratiet, som institutionsbyggerne (børnehaver, fritidshjem og pædagoguddannelse) udnytter med stor handlekraft.

Demokrati har en særegen begrebshistorie (Nevers 2011). Oplysningstiden henviser til Antikkens direkte demokrati, mens det repræsentative demokrati som begreb slet ikke udvikles. Det direkte demokrati med værdierne frihed og lighed er siden Antikken vurderet som pøbelvælde, egoistisk snæversyn og kaos. Demokratiet udarter altid, siges det, til tyranni, som er den værste af alle forfatningstyper (ibid., s. 30. Aristoteles 1997, s. 199ff). I Oplysningstidens politiske debat indgår demokrati derfor mest som *skældsord* (Nevers 2011). Kant nævner kun ganske få gange demokrati, og ordet forekommer heller ikke i hverken den amerikanske Uafhængighedserklæring 1776 eller den franske revolutions erklæring om menneskerettigheder 1789.

Ideen om det repræsentative demokrati udvikles sporadisk fra slutningen af 1700-tallet (f.eks. Paine 1792, s. 226ff). Selv i 1800-tallets forskellige demokrati-

ske forfatninger er ordet demokrati fraværende. I de diskussioner, der går forud for den danske grundlov 1849, *nævnes demokrati (eller folkestyre)* så godt som ikke, og ordet demokrati forekommer hverken i grundlovsteksten eller i de senere revisioner af den danske grundlov (det sker i Sverige 1975 og i Norge 2014).

Derimod har frihed fra begyndelsen haft en fremtrædende plads i de nye, demokratiske forfatninger, og frihed fortsætter som et stærkt begreb i den politiske proces. I den danske grundlov 1849 hedder det markant i § 71: *Den personlige frihed er ukrænkelig, hvortil loven knytter en række konkrete paragraffer om ytringsfrihed, forsamlingsfrihed, foreningsfrihed og religionsfrihed.* I praksis er det kun en del af mændene, som får borgerens frihed, og det er gennem de kommende års politiske kampe om at få del i borgerens frihedsrettigheder, at *daginstitutionernes og pædagoguddannelsens initiativtagere som et tredje pædagogisk spor inddrager frihed i deres opdragelsestænkning; inddragelsen sker ikke med inspiration fra filosofi om opdragelse:*

De danske børnehævepionerer *Hedevig Bagger* (1842-1926) og *Anna Wulff* (1874-1935) henviser til *Friedrich Fröbel* (1782-1852), som på ingen måde indtager en anerkendt plads i filosofi. De udvælger få afsnit og linjer til at understøtte deres egne initiativer, og lægger så i øvrigt afstand til Fröbel. Hedevig Bagger kritiserer den tyske tradition for "noget overdrevent regelmæssigt og stift" og konkluderer: "Først og fremmest bør man da efter vor Mening give hvert Barn saa megen Frihed, som kan forenes med god Orden og Lydighed; der bør lægges mest Vægt paa den *frie Leg*, i hvilken den ledende kun griber direkte ind, naar Børnene mangle Stof eller ikke kunne blive enige" (Bagger 1885, s. 22, Bagger kursivering; gentages i Bagger 1991, s. 14ff). Det fremgår her som hos Kant, at frihed også skal præge børns livsverden samt, at pædagogen først og fremmest er *rammesættende*. Der er ingen referencer til Kant, selv om det havde været muligt. Anna Wulff skriver, at "de unges egen Personlighed udvikles under Arbejdet, og at de lærer at forstaa, at *Selvopdragelse* er den vigtigste Faktor i alt Opdragelsesarbejde" (Wulff 1916, s. 2; Wulffs kursivering. Jeg forbinder selvopdragelse her med personlig frihed).

Den tredje hovedperson i den første udvikling af børnehaver, fritidshjem og pædagogseminarier, *Sofie Rifbjerg* (1886-1981), skrev i 1965 opsummerende om kampen i 1920'erne, at "for godt 40 år siden gik bølgerne højt (...). Kampen gjaldt en befrielse af børnene (...) "friheden for barnets åndelige evner". "Kampen for mere frihed i opdragelsen vakte overalt stor modstand" (Rifbjerg 1966, s. 11-15).

Selv om *demokrati* efter første verdenskrig så småt bliver orienteringspunkt i den politiske debat, så er demokrati stadig meget langt fra at være bredt accepteret som den bedste regeringsform for et frit samfund. Men *frihed* fremføres åbent som det vigtigste. "Det var Anden Verdenskrig, som forandrede denne situation" (Nevers 2011, s. 199). Efter 1945 udtørres højre side af det totalitære samfundsyn (fascisme, nazisme), som var en af de vigtige kilder til mellemkrigstidens parlamentarisme- og demokratikritik, "og en positiv indstilling til demokrati blev nu helt uomgængelig for enhver, som ville bevæge sig i det offentlige rum" (ibid., s.st.,

det ses især på højrefløjen). Venstre side af det totalitære samfundssyn (kommunisme) visner først i løbet af 1990-erne, og først herefter kan begrebsforståelsen demokrati-frihed fremføres mere generelt.

Efterkrigstidens kortvarige opmærksomhed på opdragelse og demokrati udsprang af, at nazisterne fik magten i Tyskland gennem demokratiske processer og ikke gennem militærkup. F.eks. holdt Hans-Georg Gadamer, der ved krigens slutning var professor i filosofi ved Universitetet i Leipzig, foredrag om *Die Bedeutung der Philosophie für die neue Erziehung* 22/9-1945 (Gadamer 1945). Gadamer udtaler her, at det er filosofiens opgave at optrælle nazismens pseudovidenskabelige selvforhudelse og magtvanvid og præstere, at vi kan ”komme til forståelse med os selv” (ibid., s. 5; jf. Young-Bruehl, s. 41). Det repræsentative demokrati skal være ægte folkestyre, hvor ”den svagere gruppe [ikke] bliver nedstemt og udelukket af den stærkere. (...) Afstemningens ægte princip er at *finde den sandhed, der forbinder alle*” (ibid., s. 13; min kursivering). – Men artiklen optages ikke i de ti bind med Gadamers samlede værker; det er nedslående, at temaerne fra 1945 ikke senere tages op af Gadamer. Disse temaer, totalitarisme og frihed, tages derimod op af Hannah Arendt (1906-1975) (Arendt 1979), som lægger skarp afstand til filosofi, men gør Kant til en undtagelse (Arendt 1964, s. 4).

Demokrati, frihed og handlekompetence

Først efter Anden Verdenskrig er demokrati altså ikke længere mest et skældsord men et begreb, der kan bruges i diskussioner (Koch 1945, Ross 1946). Jeg fremhæver i den forbindelse skoleinspektør *Inger Merete Nordentoft*, hvis bog *Opdragelse til demokrati* udkom allerede 1944, og som argumenterer for, at hvis katastrofer som Anden Verdenskrig skal undgås, så skal opdragelse med og til demokrati være en del af både hjem og skole. Lige efter krigen er der stor tilslutning til dette synspunkt, men først i 1975 indsættes demokrati i skolens formålsparagraf, og i 1998 for dagtilbuddene.

Det er primært i den politiske sfære, at demokrati, frihed og opdragelse diskuteres. Som aktuelt eksempel peger jeg på loven om *Det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet*, som Folketinget vedtog den 6. april 2000. På dette tidspunkt – Murens fald, indgangen til et nyt årtusinde – er de totalitære kræfter til både højre og venstre udtørret i den vestlige verden. Loven siger: Uddannelsen skal hos de studerende ”*udvikle interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund*” (f.eks. LBK nr 1147 af 23/10/2014. § 3, stk. 3 i Lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser). Det er afgørende vigtigt, at staten her tager værdimæssig stilling til fordel for opdragelse til handlekompetence i et repræsentativt demokrati og ikke lammes af en forpligtelse til neutralitet (Honneth 2016, s. 54). Det hedder direkte i motiveringen for loven, at ”*En bæredygtig demokratisk udvikling er ikke nogen selvfølge*”, og at det derfor skal indskrives ”som en central målsætning på alle niveauer, at anvendt demokrati skal indgå som en væsentlig faktor i al uddannelse i Danmark ved

indgangen til det nye årtusind” (*Baggrund for forslaget* ved fremsættelsen 17/11-1999). Men kort efter er det, som om den ambitiøse lov lægges i glemmebogen.

Ligeledes er vi langt fra at diskutere det, som Jeppe Nevers påpeger, nemlig at ”kvalificere og udvikle forskellige demokratiopfattelser og lade dem jævnføre med nye erfaringer og udfordringer” (Nevers 2011, s. 202), således at demokrati bliver noget, der udvikles, og ikke kun noget, der skal forsvares. Til den ende er det efter min mening særlig interessant, at princippet i det repræsentative demokrati – at vælge de bedste blandt ligemænd m/k – ret beset er et *aristokratisk* princip. Princippet i demokratiet er ifølge Aristoteles at lade tillidsposter og privilegier gå efter tur eller skifte ved lodtrækning, altså at tilgodese et lighedsprincip. At vælge den eller de bedste hører aristokratiet til. Det repræsentative demokrati er på den måde at forstå som en blanding af demokrati og aristokrati, som ifølge Aristoteles netop kan føre til den bedste styreform (Nevers 2011, s. 32-33).

Frihed som en indre evne hos mennesker er identisk med evnen til at begynde, ligesom frihed som en politisk realitet er identisk med bevægelsesrum mellem mennesker.
Hannah Arendt 1953, s. 163

Afslutning. Frihed og demokrati – kausalitet og totalitarisme

Den politisk engagerede pædagogiske praksis har gennem historien frem for alt understreget frihed og været nysgerrig efter *det, der sker* (spontanitet, begyndelse, udvikling). De politisk styrede pædagogiske forvaltninger efterspørger i dag frem for alt *det, der virker* (forudsigelse, kausalitet, læring). Begge former for styring ses i denne artikel som spor fra Oplysningstidens tænkning, hvor udviklingen fra barn til voksen ses dels gennem frihed (filosofi), dels gennem kausalitet (sociologi). Jeg forbinder frihed med repræsentativt demokrati og kausalitet med totalitarisme.

Frihed og demokrati

Dagtilbudslovens § 1 og § 7 er i dag formålsbestemmelser, som i høj grad udtrykker respekt for børns frie aktiviteter, og som har rødder i reformpædagogikkens demokratiske frihedstænkning. Den kommende lovrevision vil vise, hvordan balancen i det pædagogiske paradigme fastsættes: Hvordan vil lovgiverne f.eks. prioritere mellem ”trivsel, udvikling og læring” (§ 1)? Hvad bliver rækkefølgen? Hvad sker der med det pædagogiske paradigme?

I pædagoguddannelsen kan man forestille sig, at kampen i feltet fører til, at de lange praktikperioder inddrages af de kommunale forvaltninger til at kompetenceudvikle de studerende i de lokalt implementerede konceptprogrammer. Det vil skærpe modsætningen til pædagoguddannelsens skoleforløb, hvor den reformpædagogiske tradition stadig er relativt stærk. En beskæring af skoleforløbene er en oplagt mulighed, hvis pædagogen primært skal administrere færdige program-

mer. Med reduktionen i antallet af undervisningstimer – mere end en halvering de seneste 15 år – er denne udvikling vel allerede godt i gang.

De politisk forvaltede tendenser er med deres kausalitetstænkning beslægtede med Schlözers autoritære bestemmelse af pædagogik som ”en praktisk videnskab, som viser, hvordan kræfterne hos de mennesker, der er under udvikling, når deres bestemmelse”. Men der er den vigtige forskel, at vi i vore dage sjældent møder Schlözers ambition om at finde videnskabelige love som grundlag for de autoritære politiske bestræbelser. Vi ser mere en direkte efterspørgsel på *best practice*, altså søgning på konkrete, detaljerede handleforskrifter, som udpeger bestemte, *kortsigtede* målbare resultater (f.eks. LOKE). Sagt med Aristoteles’ ord, så er det en bevægelse fra episteme til techne, fra videnskabelighed til håndterbarhed. Der lægges først og fremmest vægt på, at pædagogen skal se sig selv som årsag til børns udvikling, og ignorere den indlysende forståelse af børns egne aktiviteter som forudsætning for personlig udvikling af selvstændighed og dømmekraft, dvs. det som Kant kalder moraludvikling og myndighed.

Hermed skrumper pædagogen som rammesætter. Jo mere, der fokuseres på det målbare, jo mindre interesse vil der være for at gøre frie, demokratiske livsformer til mål. Loven om *Det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet* fra 6/4-2000 betyder, at Grundlovens § 71 – *Den personlige frihed er ukrænkelig* – skal indtænkes som obligatorisk rettesnor for al pædagogisk praksis. Men loven nævnes stort set ikke i hverken evalueringer eller forskning. Med 2000-loven nåede vi langt om længe et niveau, hvor det repræsentative demokrati blev en kategori, der kunne benyttes analytisk; men det er herefter kun sket i nedslående ringe grad. Måske skal der gå endnu en generation, før demokrati som begreb bliver almindeligt i pædagogisk teori.

Kausalitet – totalitarisme

Endnu vanskeligere er det, når den kausale pædagogiske tænkning, *det, der virker*, skal sættes på begreb. Udviklingen fra skældsord til analytisk begreb har taget mere end to hundrede år for begrebet om det repræsentative demokrati; men udviklingen er ikke kommet nær så langt for begrebet om totalitarisme. Arendt beskriver totalitarisme (Arendt 1979) som et helt nyt begreb om en styreform uden fortilfælde (unprecedented). Hun stræber efter at gøre totalitarisme til et analytisk begreb ved at efterspore begrebets *elementer* (Arendt 1953, s. 158). Totalitære elementer er:

Ødelæggelse af rummet imellem mennesker, som ifølge Arendt er den ”væsentlige forudsætning for al frihed”; hvis de voksnes programmerede forløb udvides for meget, så er denne ødelæggelse den umiddelbare følge.

Fraværet af egentlig teoretisk fornuft er ifølge Arendt et andet centralt element i totalitarisme. Schlözers bestemmelse af pædagogik kan netop ses som begyndelsen på et totaliserende element. Den videnskabelige ambition i Schlözers bestemmelse af pædagogik kan let skrælles af, således at techne-forståelsen,

håndterbarheden, er det centrale, og ikke den højtidelige ambition om videnskabelig teoretisk begrundelse. Som illustration er flagbegrebet ”den nærmeste udviklingszone” ikke formidlet i en detaljeret teori om forskellige zoner, der har en omfattende forskning bag sig og stadig udforskes. Formentlig er der nu som før ingen, der for alvor venter, at en egentlig videnskabelig lovbestemmelse af udviklingen fra barn til voksen nogen sinde bliver indfriet.

Som et tredje centralt element nævner Elisabeth Young-Bruehl, der viderefører Arendts tanker om totalitarisme, *overflødhed* (superfluoussness), som i vore dage kan ramme børn og unge som grupper, der let kan miste deres frihed (Young-Bruehl 2006, s. 76); frihed ikke er en rettighed, børn og unge kan være sikre på at have, og den frigørelse, de fik del i gennem reformpædagogerne, kan tages fra dem. At være overflødig betyder at blive behandlet som ting, ressource, råstof, og vore dages fravær af nysgerrighed over for børns (og unges) egne aktiviteter peger temmelig tydeligt i den retning.

Som fjerde totaliserende element nævner jeg ”*false solutions for true problems*” (Halpern 2002, s. 389); at skoletiden skal ses som uddannelse og at daginstitutionerne også skal rette ind efter dette (Rådet for Børns Læring, 2016), formidler den falske forestilling, at et selvstændigt voksenliv består af uddannelse og arbejde. Et selvstændigt voksenliv (Serviceloven § 46) opnås ganske enkelt ikke kun gennem uddannelse og arbejde. Til at udvikle genuin selvstændighed og dømmekraft er det ikke nok at kunne stå i kø og gøre ting efter tur; det kræver reelle bevægelsesrum, hvor initiativet er børnenes.

Flere undersøgelser peger på mistrivsel i både folkeskolen og gymnasiet. Måske kan det forstås således: at leve op til forvaltningernes uddannelsesforventninger fører til en fornemmelse af at gennemføre noget, der ikke i tilstrækkelig grad giver mening, men ledsages af en tomhedsfornemmelse. Konkurrencestaten gør arbejdsmarkedet til det egentlige mål for opvæksten (Pedersen 2011, kap. 6), og tilretter både folkeskole og dagtilbud i denne politiske forestilling, som er en falsk løsning på den sande udfordring, det er, at udvikle sig fra barn til voksen.

Jeg understreger, at disse refleksioner peger på elementer af totalitær praksis, ikke på en praksis, der i sin helhed er totalitær; det sidste vil fortsat ikke være muligt i et demokratisk samfund (Young-Bruehl 2006, s. 35). Overvejelserne er et forsøg på at benytte det totalitære som analytisk kategori, men muligvis er begrebet om totalitarisme for stærkt knyttet til bestemte regimer til, at det kan lade sig gøre (Jensen 1982-1983), og alternativt må man så tale om konceptpædagogik, forvaltningspædagogik, e.l.

Til sidst peger jeg på, at daginstitutioner efter min mening fortsat vil have et pædagogisk paradigme, hvor der vil og skal være en balance mellem frie og faste aktiviteter, så længe vi har demokrati. Derfor vil læring fortsat ikke kunne opnå hverken monopol eller førerstilling, og trivsel og udvikling vil ikke kunne slettes helt. Men fraværet af filosofisk opdragelsestænkning betyder, at begrebet *mening* bliver fraværende i det pædagogiske arbejde. Læring, som dominerer den pro-

grammerende politisk-pædagogiske diskurs, profileres over for trivsel, i mindre grad også over for udvikling, men mening mangler – det, der giver mening, f.eks. frihed og demokrati. Et eksempel på mening som mål for pædagogisk arbejde kan være *god tid*.

Litteratur

- Ahrenkiel, Annegrethe, Nielsen, Birger Steen, Schmidt, Camilla, Sommer, Finn & Warring, Niels (2012): *Daginstitutionsarbejde og pædagogisk faglighed*. Frydenlund.
- Arendt, Hannah (1979): *Det totalitære herredømme*. Tredie del af *Det totalitære samfundssystemets oprindelse*, bd. 3. Notabene.
- Arendt, Hannah (1953): A Reply to Eric Vogelín. I: Peter Baehr (ed.) (2000): *The Portable Hannah Arendt*. Penguin Books, s. 157-164.
- Arendt, Hannah (1964): "What remains? The Language Remains": A conversation with Günter Gaus. In: Baehr, Peter (2000)(ed.): *The Portable Hannah Arendt*. Penguin Books, s. 3-32.
- Aristoteles (1997): *Statslære*. Gyldendal.
- Bagger, Hedevig (1885): *Den danske Børnehøve. Bemærkninger om smaa Børns Opdragelse og Undervisning*. Marius Møllers Forlag, Kjøbenhavn.
- Bagger, Hedevig (1891): *Den danske Børnehøvehåndbog for Hjemmet, Asylet og Smaaskolen*. N.C. Roms Forlagsforretning.
- Berman, Marshall (1970): *The Politics of Authenticity*. London, Allen and Unwin.
- Buus, Anne Mette, Grundahl, Trine Holck, Del Pin Hamilton, Stine, Rasmussen, Palle, Thomsen, Ulla Nørtoft og Wiberg, Merete (2012): *Brug af evidensbaserede metoder i seks pædagogiske institutioner*. Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet.
- Evans, Mark (2006): 'Alone in the World': Rousseau's Responses to Alienation in Modernity. In: Wurtzel, Aidan E.: *Trends in Contemporary Ethical Issues*. New York, Nova Science Pub Inc., kap. 5, s. 51-74.
- Gadamer, Hans-Georg (1945): Die Bedeutung der Philosophie für die neue Erziehung: I: Gadamer, Hans-Georg: Über die Ursprunglichkeit der Philosophie. Chronos 1948, Berlin.
- Gadamer, Hans-Georg (1978): *Die Idee des Guten Zwischen Plato und Aristoteles*. I: Gesammelte Werke, Band 7. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen 1991, s. 128-227.
- Gadamer, Hans-Georg (1993): *Wahrheit und Methode. Ergänzungen und Register*. Gesammelte Werke, Band 2. J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), Tübingen.
- Gadamer, Hans-Georg (2000): *Erziehung ist sich erziehen*. Kurpfälzischer Verlag, Heidelberg.
- Gadamer, Hans-Georg (2004): *Sandhed og metode. Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Systime Academic.
- Halpern, Ben (2002): 'Lying the Truth'. I: Arieli, Yehosua & Rotenstreich, Nathan (eds.): *Totalitarian Democracy and After*. Routledge.
- Honneth, Axel (2016): *Pædagogisk og demokratisk offentlighed. Et forsømt kapitel i den politiske filosofi*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 1, s. 49-62.
- Hjort, Katrin (2012): *Det affektive arbejde*. Samfundslitteratur.
- Jensen, Bent (1982-1983): *Totalismeteorier*. Historisk Tidsskrift. Bind 14, række 3, nr. 2, s. 323-328.
- Kant, Immanuel (1993): Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? I: Kant, Immanuel: *Oplysning, historie, fremskridt*. Slagmarks Skyttegravsserie.
- Kant, Immanuel (1999): *Grundlæggelse af sædernes metafysik*. Hans Reitzels Forlag.
- Kant, Immanuel (2000): *Om pædagogik*. Klim.
- Koch, Hal (1945): *Hvad er demokrati?* Gyldendal 1995, København.
- Kristensen, Jens Erik, og Bayer, Søs (2016): *Pædagogprofessionens historie og aktualitet. Bd. 1, Kamp og status, Bd.2, Kald og kundskab*. U press.

- Lange, Frederik Olaus (1856): *Skolen og Livet. Pædagogiske Betragtninger*. Forlagt af den Gyldendalske Boghandling, København.
- Nevers, Jeppe (2011): *Fra skældsord til slagord. Demokratibegrebet i dansk politisk historie*. Syddansk Universitetsforlag.
- Nordentoft, Inger Merete (1944): *Opdragelse til demokrati*. Forlaget Tiden, København.
- Paine, Thomas (1792): *Människans rättigheter*. Ordfronts Förlag, Stockholm 1992.
- Pedersen, Over Kaj (2011): *Konkurrencestaten*. Hans Reitzels Forlag.
- Ross, Alf (1946): *Hvorfor demokrati?* Nyt Nordisk Forlag 1999, København.
- Rousseau, Jean-Jacques (1962): *Emile eller om opdragelsen*. Bd. 1-3, Borgens Forlag.
- Russell, Bertrand (1945): *The History of Western Philosophy*. New York, Simon & Schuster. Kap. 19, 'Rousseau', s. 684.
- Rådet for Børns Læring (2016): *Ny dagsorden for Danmarks dagtilbud – sådan styrker vi kvaliteten for de 0-6 årige*. www.børns-læring.dk.
- Schleiermacher, Friedrich (2000): *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*. Band I. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Schlözer, August Ludwig von (1771): Nachschrift: Zerstreute Anmerkungen des deutschen Herausgebers über die vorhergehende PÄDAGOGIK des Herrn de la Chalotais. I: Ludwig Renatus de Caradeuc de la Chalotais, Königlich Frankreichens General-Procureurs im Parlement von Bretagne: *Versuch über den Kinder-Unterricht*. Aus dem Französischen übersetzt. Göttingen und Gotha, Johann Christian Dieterich.
- Togsverd, Line (2016): *Kortlægning som vidensbaseret af pædagogik*. Social Kritik 147/2016.
- Trapp, Ernst Christian (1977): *Versuch einer Pädagogik*. Paderborn, Schöningh.
- Tuft, Karsten (2014): *Pædagogik og etik*. Akademisk Forlag.
- Tuft, Karsten (2015): *Pædagog – historien om uddannelsen*. Leksikon for det 21. århundrede (netleksikon).
- Tuft, Karsten (2016): Pædagogisk praksis i dagtilbud – historisk og aktuelt. I: Gravesen, David Thore (red.): *Pædagogik i dagtilbud*. Hans Reitzels Forlag.
- Tuft, Karsten & Thomsen, Eddy (2015): *Fire seminarier på tur – uddannelseshistorie*. VIA University College.
- Weisskopf, Traugott (1970): *Immanuel Kant und die Pädagogik*. Editio Academica, Zürich.
- Young-Bruehl, Elisabeth (2006): *Why Arendt Matters*. Yale University Press, New Haven & London.
- Østrem, Solveig (2016): *Program til hinder for demokratisk deltagelse*. Dansk Pædagogisk Tidsskrift 3/2016.