

Småbørnspædagogik – historiske refleksioner med fokus på læring



Stig Broström
*Professor emeritus i
småbørnspædagogik, Aarhus Universitet*

Artiklen stiller spørgsmålstegn ved den myte, at småbørnspædagogikkens historiske grundlag alene eller i hvert fald i overvejende grad betoner barnets frihed, leg og praktisk-musiske virksomhed. Men det er en sandhed med modifikationer. Således viser jeg i denne artikel, at både Pestalozzi, Fröbel og Montessori havde fokus på barnets læring. Endvidere at den kulturradikale pædagogik før og efter anden verdenskrig nok vægtede leg og frihed, men at dens fokus på barnets udvikling kan ses som datidens læringsbestræbelse. Det viser, at pædagogik med sigte på børns læring slet ikke er så nyt endda, hvorfor indførelse af læreplaner i 2004 ikke kan ses som et paradigmeskift. En sådan dokumentation kan bidrage til, at pædagogerne kan perspektivere deres pædagogik og se en vis kontinuitet i den pædagogiske udvikling.

Myten om manglende læring i børnehaven

Daginstitutionspædagogikken har gennem de to seneste årtier undergået væsentlige forandringer: Lov om pædagogiske læreplaner i 2004; Benedikte Kiers Task Force undersøgelse med 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 Nør-

bys "Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet". Herefter "Master for en styrket pædagogisk læreplan" i 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 dagtilbudslov 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. Alt sammen noget, jeg har hilst med tilfredshed. Men samtidig undrer jeg mig over, at de faglige diskurser om daginstitutionens pædagogik omtaler en målrettet pædagogik med et læringsperspektiv som en beklagelig 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 & Kristensen, 2015; Broström, 2004; Grue-Sørensen, 1966a, 1966b; Sigsgaard, 1978).

Men uanset om der har eksisteret et "både-og syn", altså både leg og læring, fra børnehavens start og gennem de forskellige epoker, så hersker der alligevel en forestilling om, at børnehaven tidligere (lige bortset fra 1970'erne indlæringspædagogik og strukturerede pædagogik) har været præget af leg og ikke læring. Således hænger myten ved: Børnehavens historiske grundlag og frem til i dag er karakteriseret af frihed, leg og kreativitet, og indførelsen af læring

er et problematisk brud med traditionen. At fastholde denne myte kan medføre, at praktikere og forskere lukker øjnene for det potentiale, der ligger i at knytte en læringsorienteret tilgang sammen med den legeorienterede. Men faktisk er denne myte blevet udfordret af historieforskere. Således skriver Jens Erik Kristensen: "Mange vil umiddelbart sige, at skoleforberedelse i børnehaven er noget, man først begynder at tænke på i 1990'erne, og som først for alvor kommer på programmet med de pædagogiske læreplaner i 2004. Men den myte afliver vi" (Kristensen citeret i Henriksen, 2015, s. 26).

Denne artikel har således til mål fortsat at udfordre denne myte og kaste lidt lys over børnehaven i forskellige perioder for herigennem at vise, at læringen (med forskellig styrke og på forskellig måde) altid har været en del af børnehavepædagogikken. Det kan bidrage til at opruste den pædagogiske historiske bevidsthed: "Du skal kende din fortid – for at forstå din nutid – og forme din fremtid."¹

Børnehavens rødder

Børnehaven har rødder i oplysningstidens ide om det rationelle menneske, 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 Neu Hof, 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 udefra 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, som det fortolkes af Lundquist-Mog og 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 (Pestalozzi citeret i Grue-Sørensen, 1966a, s. 215), og således "give en håndsrekning til naturens egen følelse og famlen sig frem" (Pestalozzi citeret i Grue-Sørensen, 1966a, s. 217). Han går didaktisk til værks med en systematisk undervisning både med hensyn til metode og indhold, hvilket han beskriver i "Hvordan Gertrud lærer sine børn" (Pestalozzi, 1801/2004). Metodisk anvendes elementmetoden, det vil sige først at præsentere barnet for temaets (fagets) delelementer for skridt for skridt at opbygge en større helhed. Med hensyn 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 Rousseaus og Pestalozzis filosofier/teorier/tankegods/ideer/pædagogik. 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 bør-

¹ Slogan for Dansk Pædagogisk Historisk Forening.

nehave.² Han overtog Pestalozzis ide om barnets udvikling funderet på vækst af det indre, men betonedede også sanseindtryk som grundlag for læring samt betydningen af anskuelsesundervisning og den praktiske virksomhed – ikke mindst legen som grundlag for refleksion og læring (Fröbel, 1980a). 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!" (Fröbel citeret i Grue-Sørensen, 1966a, 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 kan finde sin begrundelse 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, 1903/1826).

Foruden betoning af leg og praktisk virksomhed reflekterer 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 blandt andet Pestalozzis elementmetode, der udpeger nogle livskredse eller koncentriske kredse, som fx temaet familie-erhvervsfolket, sætter Fröbel fokus på udvælgelse af pædagogikkens indhold, *die Sache* (Schwede, 1997). 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 *Die Menchenerziehung* peger Frö-

bel (1903/1826) på det forhold, at det pædagogiske indhold ligger udenfor barnet og pædagogen, samt at dette indhold skal tilegnes via fælles lærerige dialoger. 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, citeret fra Zoffmann, 1997, s. 152).

Det, der gøres til pædagogikkens indhold, er først og fremmest legegaverne, leg, musik og bevægelser, rim og remser, sprogforståelse, historiefortælling samt praktisk arbejde. Sådanne formende og skabende virksomheder er ifølge Grue-Sørensen (1966b) udgangspunkt for børnenes forstandsopøvelse. 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" (Grue-Sørensen, 1966b, 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 og sy-, klippe-, fletteaktiviteter skulle ske i overensstemmelse med særlige metodiske anvisninger. Fx skriver Hedevid Bagger: "Naar Barnet har taget Plads, bliver Legegaverne taget frem af det aflaaede Skab, hvorpaa de altid gemmes efter Brugen. De maa nemlig aldrig staa fremme, saa Barnet selv kan tage dem. Med de frøbelske Gaver maa nemlig kun leges efter Metode, og det kan Barnet ikke paa egen Haand" (Bagger, 1920, s. 8).

2 Ifølge Sigsgaard (1985, s. 19) var ordet *børnehaven* dog ikke Frøbels "opfindelse". En tysk bog af Wilhelmine Wilmar oversat til dansk i 1837 bærer titlen *Børnehaugen*.

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 (Sigsgaard, 1966). Modsat den gruppeorienterede Fröbel-pædagogik, jævnfør kreds- og sanglege, der er symbol for fællesskab og samhørighed, prioriterer Montessori det individuelle barn og dets læring, der stimuleres gennem gentagelser, koncentration og sanssemæssige oplevelser baseret på det individuelle barns sensitive perioder og udviklingstrin. Barnet er læringsparat og har lyst til læring, det suger læring til sig som en tør svamp, som Montessori (1949/1995) skrev i *The Absorbent Mind*.

Med ovennævnte nedslag i Pestalozzi-, Fröbel- og Montessoriuniverset 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 *tätig* og *freitätig*, virksom og fri virksom (Fröbel & Palm, 1940). Ligeledes har pædagogikken et læringsindhold. Pestalozzi vil sikre, at barnets læring består af et kontinuum fra 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 i forhold til bogstaver, tal og geografi. Kort sagt, børnehavens første pionerer havde også barnets læring i fokus.

Reformpædagogik – kulturradikal pædagogik – vækstpædagogik

Denne frøbelske baggrund inspirerede de første danske børnehavepionerer Hedevig 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). Disse aktiviteter blev gennemført relativt enkeltstående, men i løbet af de første 10 år i det 20. århundrede så man eksempler på en integration af disse aktiviteter i såkaldte emnearbejder, fx emnearbejdet "havet" fra 1925 (Schwede, 1997).

Småbørnspædagogikken var dengang og i dag præget af modsætninger og kampe. Fra begyndelsen af 1900-tallet herskede to Fröbel-forståelser, der henholdsvis 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 Småbørnslærerinder" (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 anden verdenskrig dannede afsæt for udvikling af en kulturradikal pædagogik (Nørgaard, 2000). Vægten blev lagt på barnets egen aktivitet (selvaktivitet) og selvbestemmelse samtidig med, at pædagogerne udfordrede børnene med blandt andet tegning, maleri, litteratur og historiefortælling. Her var (især på Frøbelseminariet) en stærk inspiration af Cobra-malerne, blandt andre Asger Jorn, og tidens børnebogsforfattere, blandt andre Egon Mathiesen, jazzinspiret sang, musik, rytmik og bevægelsesleg inspireret af blandt andre Bernhard Christensen (1983), Grethe Agatz (2003) samt Astrid Gøssel (Jørgensen & Kri-

stensen, 1982; Winther, 2008). Sigsgaard (1985) nævner, at disse var knyttet til Frøbelseminariet fra 1940'erne. Ikke mindst bidrog Grethe Agatz med en rytmisk børnekultur, der udviklede sig på grundlag af Bernhard Christensen og Sven Møller Kristensens "jazzratorier" over Astrid Gøssels musikpædagogik. Der er tale om en musik- og bevægelsestradition, der gennem en 50-årig periode på fineste vis er blevet videreført af Lotte Kærå (2004).

Den kulturradikale og vækstorienterede pædagogik's hovedhjørnesten var og er det skabende arbejde, kreativiteten, som ifølge 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, saaledes at det skabende Arbejde hos Børn svarer til de Voksnes kunstneriske Frembringelser" (Sigsgaard, 1947, s. 38).

De nævnte virksomhedsformer rummer både en indholds- og processide. Selvom 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, s. 156). Det gjaldt især i børnenes billedkunst, men også i de jazzinspiredede Gøssel-bevægelser, der sigtede efter et bevægelsesmønster hentet fra især afrikansk bevægelses- og musiktradition, betegnet som 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 er, at den frie kreativitet alligevel (og heldigvis) har et kvalitetsmål. Der er således noget, børnene skal lære – omend 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 børnehaverpraksis, 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, s. 245) defineres gennem 8 kendetegn: (1) Det er barnets natur at være selvvirksomt; (2) det tager selv initiativet, det vælger selv aktivitetens form og indhold; (3) personlighedsudviklingen sker via selvvirksomhed; (4) den opstår spontant og præget af ikke-konformitet; (5) det er en ydre fysisk, kropslig, praktisk og sanselig proces; (6) den er lystbetonet og bidrager til det behovs- og følelsesmæssige; (7) den er individualistisk og meningsfuld; (8) 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 (blandt andet 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 (modsnævningsfuld) blanding af humanistisk psykologi og en Neill-orienteret udgave af psykoanalytisk tænkning. Begrundelser for den frie aktivitet blev blandt andet 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/per-

sonlighedens kerne frem via egen aktivitet (se Bille-skov-Jansen, 1977, s. 85). Tilsvarende blev Charlotte Bühlers forståelse af menneskelige "fundamentale tendenser" taget til indtægt for opdragelsesmålet: mere vækst og at realisere sig selv. Hun betonedede blandt andet tendensen til selvudfoldelse og kreative anstrengelser, til integration og oprettelse af orden (Bühler & Allen, 1974, s. 64-69). Den grundlæggende tankegang er, at barnet har en iboende kerne, noget indre, som det kan udfolde via leg og kreativ aktivitet, hvorigennem barnet opnår et nyt trin i sin udvikling. Forenklet sagt, er udvikling nøgleordet for pædagogikken. Og udvikling blev set som grundlag for børnenes læring – men ikke i betydningen *læring* som resultat af pædagogens undervisning, men derimod en understøttelse af barnets nysgerrighed og lyst til at undersøge omverdens fænomener. Og det førte til læring. Lise Ahlmann (Ahlmann citeret i Stevnhøj, 2017), der har argumenteret for læring via selvforvaltning siden 1980'erne, siger: "Det lille barn er som en videnskabsmand, der opfinder sin verden ved at afprøve den. De voksne skal samarbejde med barnet om at gøre dets eksperimenter til lystfuld læring – for det er udgangspunkt for al senere læring i livet." Selvforvaltning betyder således ikke afstandstagen fra læring, men mere vægt på barnets selvbestemte læring, fremfor fremmedbestemt læring.

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

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 blandt andet børnenes tegneudvikling og musikalske og bevægelsesmæssige udvikling. Målperspektiver, der kan indfris gennem leg og fri skabende virksomhed. Det 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 rettetthed, og fordi pædagogikken er ude på at opnå en specificeret og beskrevet udvikling, kan man på sin vis forstå dette som en form for læring.

Normeringen (bemandingen) er et kapitel for sig, men set med nutidens øjne var den katastrofal i børnehavens spæde år. De første asyler fra 1800-tallet kunne modtage 300 børn, der var under kærligt opsyn og pasning af asylmutter og måske bare en enkelt medhjælper (Sigsgaard, 1978). Bedre var det i Fröbel- og Folkebørnehaven, der overskred pasningen og skabte et lyst og lykkeligt opholdssted for småbørn med mange beskæftigelser, der ville udvikle deres intelligens (Sigsgaard, 1978). Men vi mangler præcise beskrivelser af normeringsforholdene. Men Socialreformen i 1933, der åbnede for 50 procent statstilskud, og 1945-loven, med op til 70 procent tilskud, bidrog til en normeringsmæssig forbedring. Dog stadig ikke i nærheden af nutidens normering. Med 1964-loven (Lov om Børne- og Ungdomsforsorg) var normeringen i børnehaven maksimalt fastlagt til 20 børn per uddannet pædagog samt en medhjælper (Kristensen & Bayer, 2015). Det var den normering, jeg selv var underlagt som pædagog i 1969-1972.

Indlæringspædagogik og struktureret pædagogik i 1970'erne

Parallelt med 1960'ernes vækstpædagogiske frie praksis, 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, 2021). 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 denne kritik og dels støttet af samfundsmæssige kræfter (blandt andet Sputnik-chokket, lavkonjunktur og økonomisk inflation) voksede en mere indlæringspædagogisk praksis frem (Broström, 2021).

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 tænkning, øget opmærksomhed, hukommelse, 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).

Indlæringspædagogikken hentede også næring fra den svenske "formidlingspædagogik", der var stærkt inspireret af Karl-Gustaf Stukát og Karl-Axel Sverud (1974), der i 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 lærende 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 der anvendt færdigproducerede emnearbejder som fx kroppen, bondegården, en rejse med tog og fly. Hertil indgik socialrealistiske og oplysende børnebøger.

Indlæringspædagogikken blev kritiseret fra flere sider (Broström, 2021). 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 (Broström, 2021).

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 beskrivelser 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 at 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 lønarbejder" (Broström & Rasmussen, 1981, s. 80). Ved siden af denne overordnede ideologi blev der formuleret en

målbrettet 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 fremfor bare at lade aktiviteter vokse spontant og tilfældigt frem. Foruden børnenes selvorganiserede aktiviteter og lege indgik de i faste aldersopdelte projektgrupper, hvor de gennemførte samfundskritiske emnearbejder 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.

Omindst 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 (fx Raknes, 1983) 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." Hermed mente hun, at tegning og maling blot blev en metode til bearbejdning af samfundsindtryk og ikke en kunstnerisk virksomhed i sig selv. Hertil kom striden om det rette marxistiske grundlag, hvor den dialektiske materialisme (kritisk benævnt sovjetmarxismen) og den kritiske teori/Frankfurterskolen tørnede sammen. Det er en lang historie, som jeg har redegjort for andetsteds (Broström, 2021, s. 98-103). 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. Den målbestemte læring blev nedtonet og erstattet af den læring, der nu engang opstod via børnenes selvformulerede aktiviteter og interesser (Andersen & Kampmann, 1988; Jerlang, 2001). Ønsket om børns læring forsvandt således ikke, men dele af den reformpædagogiske tilgang til udvikling og læring blev genkonstrueret, nemlig barnets læring baseret på egen virksomhed og i social interaktion med andre børn og voksne (Elmgren, 1992).

Læring igen

Nok blev læringsdimensionen 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 med hensyn til at bringe leg og læring sammen. Tilmed tegnede der sig også fagpolitiske konflikter, som endte i en voldgiftssag, der stadfæstede, at skolepædagoger skal udføre 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 nogle 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 tale 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. Undersøgelsen viste, at omend pædagoger gennem historien har haft børnenes udvikling som mål (og dermed indirekte også deres læring), så var læringsperspektivet ikke så udfoldet endda.

Pædagogerne omtalte ofte deres arbejde som "pasning af børn" og det uanset, at børnene opnåede en læring gennem hverdagslivet. Den målrettede bevægelse for udvikling af en bevidst læring skulle bidrage til, at pasningskulturen blev erstattet af en læringskultur. Det var et ønske om, at pædagogerne skulle opnå et bevidst læringssyn for herigennem at sætte børnenes læring og udvikling i centrum. Med dette skridt ændrede daginstitutionen karakter i en sådan grad, at lektor Steen Larsen fra Danmarks Lærerhøjskole i midten af 1990'erne udtalte, at man nu kunne se daginstitutionen som første trin i uddannelsessystemet: "Daginstitutioners rolle i uddannelsessystemet er at skabe et beriget uformelt læringsmiljø, der kan sikre en række minimumskompetencer hos danske børn, så de har det nødvendige fundament i

orden, som deres videre uddannelse skal bygges på" (Larsen, 1996, citeret i Henriksen, 2015, s. 29).

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 med hensyn 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 dagsordenen 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 småbørnspædagogiks 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 pas-sager hos Pestalozzi, blandt andet hans betoning af pædagogens milde disciplinering og styring med henblik på barnets tilegnelse af intellektuelle, de følel-sesmæssige og praktiske færdigheder, blandt andet med hensyn til sprog, skrivning, tegning og matema-tik. Tilsvarende pegede jeg på Frøbels ide om, at den metodiske og planmæssige brug af legegaverne kan realisere det lærestof, der er indlejret heri, og som uden mange ord fremmer den intellektuelle udvikling. Endelig omtalte jeg nogle af de tydelige læringsdi-mensioner i Montessoris pædagogik, blandt andet barnet, der suger læring til sig som en tør svamp.

Reformpædagogikken/den kulturradikale pædago-gik og vækstpædagogikken markerer ingen eks-plicitte indlæringspædagogiske dimensioner, men

stiller alligevel fordringer til blandt andet børnenes kunstneriske frembringelser, ligesom pædagogerne foran sig har nogle mere eller mindre eksplicitte udviklingsmål. Det forstår jeg som en mild form for læring.

Indlæringspædagogikken og den strukturerede pæ-dagogik har i sagens natur tydelige læringsperspek-tiver, og man kan sige, at disse tilsammen har sat et nok så tydeligt læringsaftryk på pædagogikken i ny-ere tid, der blev samlet op med den nye læringsbølge i slutningen af 1990'erne og i starten af det nye år-hundrede.

Samlet set synes der at være belæg for, at lov om pædagogiske læreplaner og de øvrige initiativer gen-nem de seneste årtier *ikke* kan tages til indtægt for at være udtryk for et paradigmeskift. På forskellige må-der har børn altid skulle lære noget.

Denne artikel bygger på bogen *Småbørnspædagogik 1960-2020: Personlige erindringer* af Stig Broström, 2021.

Referencer

- Agatz, G., & Dansk Pædagogisk Historisk Forening (2003). *Vi rytmede vi sang vi dansede: Da Grethe Agatz startede den rytmiske musikopdragelse i børnehaverne* (2. udvidede udgave). København: Dansk Pædagogisk Historisk Forening.
- Andersen, P., & Kampmann, J. (1988). *Vuggestuen: Hverdag og utopi: Om småbørns selvregulerede læreproces-ser*. København: Munksgaard.
- Bagger, H. (1916). *Friedrich Fröbel: Et Livsbillede*. København: Aschehougs Forlag.
- Bagger, H. (1920). *Smaa børns lærerinden i Hjemmet, Asylet og Folkebørnehaven*. København.
- Bayer, S., & Kristensen, J. E. (Red.) (2015). *Kald og kundskab: Brydninger i børnehavepædagogikken 1870-2015 (Bind 2)*. 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 under-visningen og betydning for den efterfølgende udvikling*. Magisterkonferens ved Københavns Universitet.
- Broström, S. (1977). *Struktureret pædagogik i børnehaven: Mål, midler og metoder*. København: Pædagogstude-rendes 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. (2021). *Småbørnspædagogik 1960-2020: Pædagogiske erindringer*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Broström, S., & Rasmussen, K. (1981). *En nødvendig pædagogik: Dialektisk struktureret pædagogik: Introduktion og videreudvikling*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Broström, S., & Vejleskov, H. (1999). *Læreri leg og legende læring* (F-2000 nr. 4). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Broström, S., & Vejleskov, H. (2008). *Dannelse, udvikling, erfaring, selvvirksomhed: En pædagogisk citatmosaik*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Bühler, C., & Allen, M. (1974). *Introduktion til humanistisk psykologi*. København: Gyldendal.
- Christensen, B. (1983). *Mit motiv: Musikpædagogik bygget på rytme og improvisation*. København: Gyldendal.
- Elmgren, B. (1992). *Slip børnene fri: Læring gennem selvforvaltning*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Enoksen, I. (2001). Skivesagen er vundet: God start på det nye år. *Børn & Unge*, (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. (1903/1826). *Die Menschengenerziehung*. Leipzig: Koehlers Verlag.
- Fröbel, F., & Palm, G. (1940). *Friedrich Fröbel, der Mensch, Denker und Erzieher: Selbstzeugnisse*. Leipzig: B. G. Teubner Verlag.
- Fröbel, F. (1980a). *Småbørnspædagogik: Udvalgte arbejder* (ved Tønsberg, V.). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Fröbel, F. (1980b/1882). *Frøbelske Billeder. Børnehaven. Fest-gave til Børnene*. 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* (Bind 2). København: Gyldendal.
- Grue-Sørensen, K. (1966b). *Opdragelsens historie* (Bind 3). København: Gyldendal.
- Henriksen, C. (2015). Historien om den kostbare læringstid. *Asterisk*, (74), 26–31.
- Jerlang, E. (2001). *Selvforvaltning: Pædagogisk teori og praksis*. København: Gyldendal.
- Jørgensen, I. B., & Kristensen, S. V. (1982). *Bogen om Gøssel: Astrid Gøssel – en bevægelsesform – en pædagogik – en arbejds metode*. København: Gyldendal.
- King, E. W., & Kerber, A. (1971). *Sociologisk pædagogik*. København: Reitzels Forlag.
- Kristensen, J. E., & Bayer, S. (Red.) (2015). *Kamp og status: De lange linjer i børnehavinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1870-2015* (Bind 1). København: U Press.
- Kærså, L. (2004). Leg, musik og bevægelse. I: Broström, S., *Pædagogiske læreplaner: At arbejde med didaktik i børnehaven*. Aarhus: Systime Academic.
- Larsen, S. (1996). Daginstitutioner i uddannelsessamfundet. I: Cecchin, D. (Red.), *Pædagogens kompetencer*. København: BUPL's forlag.
- Lundquist-Mog, A., & Widlok, B. (2015). *DaF für Kinder*, (8). 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* (Oslo), (6).

- Montessori, M. (1949/1995). *The Absorbent Mind*. New York: Holt McDougal.
- Nørgaard, E. (2000). Pædagogik og kulturradikalisme. I: Ribbjerg, K. (Red.), *Den kulturradikale udfordring: Kulturradikalisme gennem 130 år: En antologi*. København: Tiderne Skifter.
- Pestalozzi, J. F. (1801/2004). *Leonard and Gertrud*. Honolulu: University Press of the Pacific.
- Pines, M. (1970). *Børn kan lære mere: Fra fødslen til 5 år*. København: Spectator.
- Raknes, T. (1983). 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: Vejleskov, H. (Red.), *Den danske børnehave: Studier om myter, meninger og muligheder: Skrifter fra Center for Småbørnsforskning* (8). Vejle: Kroghs Forlag.
- Sigsgaard, J. (1947). Skabende arbejde. *Børn: Alle Forældres Blad*, maj, 1947.
- Sigsgaard, J. (1966). *Frøbel 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 (1998). *Vejledning om dagtilbud m.v. til børn efter Lov om social service*. København: Socialministeriet.
- Stevnhøj, A. L. (2017). Det gode læringsmiljø er, når barnet selv får lov. *LFS-Nyt*, (2) 24/02/2017.
- Stukát, K. G., & Sverud, K. A. (1974). *Indlæring i børnehave og børnehaveklasse*. København: Munksgaard.
- Winther, M. (2008). *Gassel: Musik og bevægelse – en helhed: Om mit arbejde ud fra Astrid Gassel og Bernard Christensens ideer*. Småskrifter, (22). København: Dansk Pædagogisk Historisk Forening.
- Zoffmann, M (1997). Værkstedsaktiviteter i børnehaven. I: Vejleskov, H. (Red.), *Den danske børnehave: Studier om myter, meninger og muligheder: Skrifter fra Center for Småbørnsforskning*, (8). Vejle: Kroghs Forlag.