



FORSKNING I PÆDAGOGERS
PROFESSION OG UDDANNELSE

Pædagogiske bestræbelser og ambivalenser i overgangen mellem børnehave og skole

Kira Saaby Christensen

Ph.d. studerende på DPU, pædagogisk antropologi &
Lektor på Pædagoguddannelsen UCC
ksc@ucc.dk

Lone Johansen

Lektor og udviklingskonsulent, UCC
LOJO@ucc.dk

<https://tidsskrift.dk/index.php/FPPU>

Resumé

Med afsæt i empiri produceret i forbindelse med forskningsprojektet 'Læring for Alle', UCC¹ (Christensen & Kornerup, 2014 & 2015, Kornerup, 2016) undersøges det, hvordan pædagoger i børnehaver og børnehaveklasser oplever arbejdet med at understøtte børns overgang til skolen, hvilke pædagogiske bestræbelser, der arbejdes ud fra og hvilke udfordringer de professionelle oplever i forbindelse med dette arbejde. Artiklen viser, at pædagoger i såvel børnehaver som i børnehaveklasser oplever sig splittet mellem forskellige pædagogiske og politiske dagsordner og ambitioner. Disse udfordrer til tider det pædagogiske arbejde på måder, som kan skabe ambivalens hos pædagogerne og til tider medfører en pædagogisk praksis, som virker modsat de pædagogiske bestræbelser om at understøtte børns læring, trivsel og nysgerrighed i overgangen mellem dagtilbud og skole.

Abstract

Based on data produced in the research project 'Learning for All', UCC (Christensen & Kornerup, 2014 & 2015 Kornerup, 2016) it will be investigated how pedagogues in kindergartens and kindergarten classes experience their work with the children's transitions to school, what kind of pedagogical values the work is based on and what kind of challenges the professionals experience in relation to their work. The article shows that pedagogues in kindergartens and in kindergarten classes experience a division between different pedagogical and political agendas and ambitions. Sometimes this challenges the pedagogical work in ways that create ambivalence among the pedagogues and sometimes result in a pedagogical practice which is counterproductive to the pedagogical intentions to support children's learning, well-being and curiosity in the transition between kindergarten and kindergarten class.

Nøgleord

Børnehave, børnehaveklasse, overgangsarbejde, pædagogiske bestræbelser, ambivalenser

Indledning

Undersøgelsen af det pædagogiske arbejde med børns overgang er motiveret af en reaktualiseret politisk interesse for børns overgange. På baggrund heraf blev vi nysgerrige på at undersøge; hvad pædagoger ligger vægt på i det pædagogiske arbejde med børns overgange og hvordan de arbejder med denne overgang? Hvordan pædagoger i børnehaven og børnehaveledere i skolen forholder sig til de politi-

1 For en nærmere uddybning af forskningsprojektet 'Læring for alle', se; <https://ucc.dk/forskning/forskningsprogrammer/didaktik-og-laeringsrum/aktuelle-projekter/laering-alle>

ske krav og ambitioner om læring og overgange? Hvilke former for læringsmiljøer der i forlængelse heraf søges etableret?

Overgangen fra børnehave til skole har i de seneste årtier haft politikernes interesse med forskellig styrke og intensitet. Gennemgående har den politiske ambition været at skabe højere grad af sammenhæng og kontinuitet mellem børnehavens og børnehaveklassens pædagogiske praksis (Socialministeriet & Undervisningsministeriet, 1998, BUPL, 2005, Undervisningsministeriet, 2005 Brostrøm, 2006 Velfærdsministeriet & Undervisningsministeriet 2009, Kommunernes Landsforening m.fl. 2010). Dette for at mindske det kulturchok, som forskellige undersøgelser har vist kan præge overgangen for nogle børn (Brostrøm, 2003 & 2006) og for at forsøge at skabe en rød tråd i børns liv. Den politiske ambition om sammenhæng og samarbejde mellem børnehaver og skoler gør sig stadig gældende og er i dag en del af det pædagogiske lovgrundlag for begge pædagogiske kontekster (Bek, nr.855 2014, LBK nr. 167 2015). Imidlertid er det politiske fokus på overgangen fra børnehave til skole inden for de seneste år i stigende grad blevet koblet sammen med politiske ambitioner om at øge børns læring, dygtighed og skoleparathed (Ministeriet for børn og undervisning, 2012, UVM, 2016). Denne kobling fremgår bl.a. af den tidligere regerings Børnepakke, hvor et af fokuspunkterne hed 'Mere læring og bedre sammenhæng til skolen' (Socialministeriet 2015), af de 3 millioner kroner til udviklingsprojekter, som Undervisningsministeriet afsatte i 2016 til at styrke overgangen fra børnehave til skole med det formål at: *"sikre en god overgang fra dagtilbud til skole gennem en tidlig skoleforberedende indsats i dagtilbuddet"*.² Og når samme ministerium skriver følgende på deres hjemmeside: *"Dagtilbuddet spiller en vigtig rolle i forhold til barnets overgang til skolesystemet og skal aktivt være med til at forberede barnet på overgangen til skolen [...]. Dagtilbuddet kan for eksempel understøtte børns kompetencer i forhold til nogle af de temaer, der arbejdes med i skolen gennem arbejdet med de pædagogiske læreplaner"*.³

Dette øgede fokus på læring indenfor daginstitutionsområdet skal bl.a. ses i sammenhæng med PISA-undersøgelserne og rækken af OECD-rapporter, som i løbet af de senere år har været brugt til at adressere et stigende samfundsmæssigt behov for at fremme børns læring i daginstitutioner og skoler med det formål at sikre Danmarks fortsatte konkurrenceevne (OECD, 2001, 2006, 2012, 2016). Imidlertid forholder flere forskere sig kritisk til denne dagsorden. Kritikken kommer bl.a. fra Lektor Dion Sommer, AAU, som peger på, at børns muligheder for at klare sig i skolen ikke nødvendigvis fremmes ved at starte tidligere med skoleforberedende aktiviteter (Klitmøller & Sommer, 2015). Desuden rejser lektor Ditte Winther Lindquist, DPU kritik ved at pege på at forventningens glæde, spændingen og de udviklingsmuligheder, som ligger for børn i at skifte miljø og tilbydes nye udfordringer risikerer at blive afmonteret, når overgangene blødes

2 <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2015/Okt/151029-Tre-millioner-kroner-skal-styrke-overgangen-fra-boernehave-til-skole>

3 <https://www.uvm.dk/Dagtilbud/Plads-i-dagtilbud/Sammenhaeng-fra-boernehave-til-skole>

op og konteksterne kommer til at ligne hinanden (Winther Lindquist, 2013). I denne artikel forholder vi os ikke til, hvorvidt børnehaven skal arbejde skoleforberedende eller ej. Derimod vil artiklen være rettet mod de professionelles forholdemåder og bestræbelser i relation til overgangsarbejdet, de læringsmiljøer, som etableres i arbejdet med børns overgange og de muligheder for deltagelse, som tilbydes i disse miljøer.

Forskningsdesign

Forskningsprojektet er blevet gennemført i perioden fra 2015-2016 og har været en del af forskningsprojektet 'Læring for Alle' (2013-2016), hvor den overordnede ambition har været at blive klogere på, hvordan pædagoger forstår og arbejder med at etablere læringsmiljøer og deltagelsesmuligheder for børn. Projektet tager udgangspunkt i et interaktionistisk og sociokulturelt perspektiv på social praksis, hvor børns deltagelse betragtes som tæt knyttet til de sociale, kulturelle og situerede samspil og konkrete institutionelle praksissammenhænge, som børn indgår i og til de konkrete deltagelsesmuligheder, som her etableres for forskellige børn (Lave & Wenger, 2003, Lave, 1999, Dreier, 1999, Højholt, 1996, Järvinen & Mik-Meyer, 2003). Set fra disse perspektiver skabes social praksis gennem de sociale interaktioner, som finder sted og gennem de institutionelle logikker og rationaler, som både produceres af og er rammesættende for de sociale interaktioner og de handlinger, som forekommer logiske for aktørerne (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Ud fra disse teoretiske ståsteder betragtes børns læring som en del af børns hverdagsliv og som processer, der knytter sig til deres muligheder for at tage del i, blive en del af og bidrage til de sociale praksissammenhænge, som de indgår i (Lave & Wenger, 2003). I nærværende artikel anskuer vi derfor læring som tæt knyttet til børns muligheder for deltagelse. I forlængelse heraf har vores fokus i undersøgelsen været rettet mod børns muligheder for at tage del i og blive en del af den pædagogiske praksis.

I den del af vores undersøgelse, som sætter fokus på børnehaver og skolars overgangsarbejde har indgået tre børnehaver og tre børnehaveklasser fra samme kommune. Empirien, som danner grundlag for denne artikel, er blevet til gennem observationer i børnehaver og børnehaveklasser og gennem kvalitative interviews med børnehavepædagoger og børnehaveklasseledere. Observationerne har været rettet mod børn og voksnes interaktioner og deltagelse i forbindelse med vokseinitierede aktiviteter i den pædagogiske praksis, samt mod de institutionelle logikker, rationaler og handlemåder som har været en del af den pædagogiske praksis (Järvinen & Mik-Meyer, 2005, Saabye Christensen & Kornerup, 2014). Når fokus i observationerne alene har været på aktiviteter og lege, som er initieret af de voksne, skal det ikke forstås som udtryk for, at vi som undersøgere mener, at børneinitierede lege og aktiviteter er irrelevante for en undersøgelse som denne. Derimod er valget udtryk for en empirisk afgræsning, som er begrundet i en interesse for at undersøge, hvordan pædagoger arbejder med, tilrettelægger og indgår

i de læringsmiljøer, hvor pædagogerne 'vil noget særligt med børnene'. Kvalitative interviews har været gennemført for at producere viden om de pædagogiske bestræbelser i forhold til overgangsarbejdet og pædagogernes oplevelser af dette arbejde.

Da forskningsdesignet hviler på kvalitative metoder og dermed bygger på kvalitative data, kan undersøgelsens analyser og fund naturligvis ikke generaliseres. Derimod kan undersøgelsen give et indblik i nogle af de bestræbelser, oplevelser og ambivalenser, som ser ud til at være på spil nogle steder i det pædagogiske felt i arbejdet med børns overgange. Forhåbentlig kan artiklen derigennem bidrage til at skærpe blikket for nogle af overgangsarbejdets betingelser og dermed også til feltets fortsatte drøftelser af og refleksioner over overgangens muligheder og begrænsninger.

Artiklen er bygget op omkring to forskellige pædagogiske bestræbelser, som har domineret vores datamateriale i børnehaverne. De pædagogiske bestræbelserne skal ikke forstås som hinandens modsætninger, men i højere grad som to sameksisterende bestræbelser, som pædagogerne forholder sig forskelligt til og som nogle af pædagogerne til tider oplever kan komme til at modvirke hinanden og det pædagogiske arbejde med overgangen. Artiklen afsluttes med et indblik i børnehaveklassernes overgangsarbejde og de udfordringer de professionelle oplever i den forbindelse.

Pædagogiske bestræbelser i børnehaven med fokus på fællesskab og børns tro på sig selv

I dette afsnit vises en af de bestræbelser, som tales frem af pædagogerne, som væsentlig i undersøgelsens interview og som ligeledes kan iagttages i vores observationer af det pædagogiske arbejde med at understøtte børns overgang til skolen. Det er pædagogiske bestræbelser, som lægger vægt på understøttelsen af børns fællesskab, deres sociale kompetencer, nysgerrighed, lyst til at lære og deres tro på sig selv.

Som en af pædagogerne siger:

Jeg synes jo det helt klare fokuspunkt det ligger i fællesskabsfølelsen og de sociale kompetencer. [...] Jeg synes, at vores vigtigste opgave, det er at gøre dem sikre i fællesskabet, de skal være en vigtig del af fællesskabet, [...] og få lært at sige til og fra. Det er vigtigt at kunne føle sig sikker og have en tro på sig selv (Interviewmateriale A1). En anden af pædagogerne formulerer at det børnene skal i dagtilbuddets læringsmiljøer er at, "opleve at de kan og samtidig blive nysgerrige på at kaste sig ud i nye udfordringer" (Interviewmateriale A1).⁴ Ifølge pædagogerne er oplevelsen af og erfaringerne med at indgå i et fællesskab centralt for børnenes udvikling af sociale kompetencer og deres tro på sig selv, hvilket pædagogerne

4 Betegnelsen A1 refererer til den kodning af datamaterialet, som er foretaget med henblik på anonymisering af de deltagende børnehaver og skoler. Af samme grunde vil resten af artiklen indeholde referencer med lignende betegnelser.

mener er to helt centrale grundelementer for børns videre udvikling og mestring af livet i og uden for skolen. Desuden mener pædagogerne, at det er centralt for børns læring, at de har mulighed for at indgå og deltage i socialt samspil med andre børn og voksne, og at de har mulighed for at indgå aktivt i børnehavens læringsmiljøer på en legende og eksperimenterende måde. *"Børn skal stimuleres til at undersøge ting og eksperimentere [...] de lærer gennem den legende tilgang [...] og ved at have fingrene i det"* (Interviewmateriale, A2). Denne forståelse af børns læring går igen hos stort set alle pædagogerne i undersøgelsen. Det er en læringsforståelse, som på mange punkter knytter an til erfaringspædagogikken og dennes læringsteoretiske grundlag, som gennem mange år har været en del af det pædagogiske felt i Danmark (Kampmann, 2014). Her er udgangspunktet, at børn lærer gennem erfaringsdannelse, som sker gennem sansning, handling, eksperimenteren og aktiv meningsskabelse (Dewey, 2006/1916).

I vores observationer finder vi, at der er mange eksempler på læringsmiljøer, som er præget af netop ovenstående bestræbelser og udgangspunkter. Pædagogen har eksempelvis tilrettelagt en aktivitet, en leg, en tur el.lign. samtidig med, at hun undervejs i samværet med børnene dels tilpasser samværet og aktivitetens form og indhold til børnenes deltagelsespraksis og optagetheder og dels lader børnene præge og bevæge aktiviteten i retninger, som forekommer meningsfulde for dem. Hun er optaget af at forstå og fortolke børnenes deltagelse, som udtryk for barnets meningsskabelse og særlige optagethed og hun justerer sig selv ind i forhold til børnenes måder at tage del i den pædagogiske praksis. I disse læringsmiljøer lægges der vægt på at give børnene mulighed for at være en del af fællesskabet og på processer, som børnene kan forbinde sig med og koble sig på gennem deres mulighed for at påvirke konteksten.

Et eksempel på sådanne læringsmiljøer illustreres i nedenstående observation. Observationen foregår en formiddag på legepladsen, hvor en gruppe på 5 børn fra 'Storbørnsgruppen'⁵ og en voksen skal prøve at producere en vulkan i udbrud. Inden aktiviteten har pædagogen fundet de forskellige materialer og ingredienser, som skal bruges til aktiviteten.

Vulkaner (og børn) i udbrud

Alle børn bliver bedt om at finde sig en skovl på legepladsen. Herefter fortæller pædagogen, hvad der skal ske. Mens pædagogen fortæller sidder drengen Jens ved siden til de andre og bygger sandkage. Den voksne fortæller, at de skal begynde med at grave et hul. Benjamin er vældig engageret og begynder straks at grave med stor iver, mens han taler om, hvordan hans vulkan skal være. Jens laver stadig sandkager. Den voksne fortæller børnene, at hullet skal være så dybt, at flasken kan

5 I andre af børnehaverne kaldet 'Skolegruppen'.

stå i hullet uden at vælte. Pædagogen deler tomme sodavandsflasker ud til børnene. Da hun når til Jens, spørger hun, hvad han laver. Han svarer ikke. Pædagogen siger til Jens, at han så snart han er færdig med at bage kager, også kan han grave et hul til flasken. Hun lægger flasken ved siden af ham. Imens børnene graver taler de om, hvor dybe deres huller er og hjælper hinanden med at vurdere, om hullet skal være dybere. Jens bliver fanget af børnenes snak og er begyndt at rette sin opmærksomhed mod de andres interaktioner. Benjamin henvender sig til Jens. "Prøv at se, nu kan min flaske stå selv", siger han. Jens kigger og begynder så at grave et tilsvarende hul. Da Jens også har fået sin flaske i jorden skal de alle sammen på skift have bagepulver i flaskerne. Der skal tre skefulde i. Pædagogen beder børnene om at hjælpe med at tælle. Der tælles i kor. 1-2-3, mens pulveret kommer i. Jens får øje på en regnorm. "Se en regnorm", siger han. Alle børnene og pædagogen vender sig mod regnormen, som Jens peger på. Børnene bliver bekymrede for regnormen. "Mon den kan tåle at få en vulkan over sig", spørger Benjamin. Det tror de andre børn ikke. Maja forslår, at de flytter den. Børnene hjælper hinanden med at få regnormen flyttet. Derefter vender de tilbage til bagepulveret. Flere ingredienser kommer i. Da de når til eddiken råber alle Aaaaadddd". Pædagogen lader flasken gå rundt, og alle lugter. "Det lugter af sure sokker" konkluderer en af børnene. Da alle ingredienserne er kommet i, skal børnene træde tilbage, for nu sker det. Luften er fyldt med spænding. Det begynder at boble og de første vulkaner bryder ud. Børnene jubler. Jens vil gerne prøve, at putte sand i for at se om vulkanen kan tåle det. Dette eksperiment udvikler sig. Mens flere af børnene får lavet deres vulkaner færdige, putter børnene skiftevis små blade, jord, og grene ned i deres flakser og venter for at se om vulkanen får deres ting med op. Der grines og fjolles. Benjamin, Jens, og Maja løber vidt omkring for at finde ting de kan putte i vulkanenerne, mens Anna og Alma bliver siddende og følger vulkanudbruddet nøje med øjnene. De sammenligner deres to vulkaner og deres forskellige måder at udvikle sig på. Maja, Benjamin og Jens bryder ud i jubel, da bladene og grene kommer op ad vulkanen. Pædagogen foreslår, at de også prøver med et bær (Observationsmateriale E7).

I ovenstående observation har pædagogen planlagt en aktivitet for børnene, og aktiviteten er på den måde både initieret og styret af en voksen. Hun har pædagogiske intentioner om, hvad børnene skal prøve og en ide om, hvordan aktiviteten skal udfolde sig. Fra vores ståsted ser det ud til at børnenes mulighed for at præge aktivitetens form i relation til det børnene sammen og hver for sig bliver optaget af, er med til at skabe deltagelsesmuligheder, fælles optagethed blandt børnene og grundlag for børnenes indbyrdes samspil, hvilket fra et interaktionistisk og

sociokulturelt perspektiv alle udgør væsentlige betingelser for børns læring. Dette ses fx når pædagogen gør det muligt og legitimt, at børnene bliver optaget af at finde blade og sten, som de eksperimenterer med at putte i deres vulkan eller når børnene under aktiviteten bliver optaget af regnormens ve og vel og får mulighed for i fællesskab af hjælpe regnormen væk. Fra vores perspektiv ser det ligeledes ud til at pædagogens blik for børnenes forskellige måder at gribe aktiviteten an på åbner for børnenes deltagelsesmuligheder. Det er således muligt for Benjamin, Jens og Maja at løbe rundt og finde ting, mens Anna og Alma kan blive siddende og følge vulkanens udbrud. Samtidig er det muligt for Jens at koble sig på aktiviteten, når han er færdig med at bage sandkager. Yderligere ser det ud til at åbne for børnenes deltagelse, at pædagogen giver børnene plads til deres indbyrdes samspil, som fx da Jens bliver fanget af de andre børns snak og samspil og derigennem kobler sig på aktiviteten.

Ovenstående aktivitet er, ifølge pædagogerne, et eksempel på, hvordan de i børnehaven gør sig bestræbelser på at etablere læringsmiljøer, som styrker børnenes nysgerrighed og deres sociale kompetencer til at indgå i fællesskaber og fælles læreprocesser. Dette ved at understøtte børnenes undersøgende og eksperimenterende deltagelse og ved at være nysgerrige på og følge børnenes optagethed og deltagelsesformer.

Udover de pædagogiske bestræbelser på at etablere læringsmiljøer med fokus på fællesskab, nysgerrighed og børns sociale kompetencer, viser undersøgelsens datamateriale at overgangsarbejdet ligeledes er rettet mod en anden type af bestræbelser. Disse bestræbelser som dels kalder på en anden type pædagogisk rammesætning, dels retter sig mod nogle andre typer af mål og dels kræver andre typer deltagelsesformer af børnene.

Pædagogiske bestræbelser i børnehaven med fokus på evnen til at sidde stille, lytte og koncentrere sig

De pædagogiske bestræbelser, som vi i følgende afsnit retter fokus mod, kan rette sig mod en optagethed af at forberede børnene på de læringsformer, som skolen anvender og de krav skolen stiller til børnene. Da børnehavepædagogerne oplever, at kravene til børnenes skoleparathed er øget indenfor de senere år, og at børnehaveklasserne i dag lægger vægt på, at børnene fra start kan indgå i undervisningsprægede sammenhænge, handler denne bestræbelse om at lære børnene at sidde stille, lytte efter, og koncentrere sig om vokseninitierede opgaver. Dette for at undgå, at børnene kommer til at lide nederlag i deres møde med skolen.

I praksis arbejdes der med disse bestræbelser ved fx 'at lege skole' eller ved at organisere strukturerede aktiviteter, hvor børnene skal løse forhåndsdefinerede opgaver og følge de strukturer, rammer og instrukser, som pædagogerne giver dem. Det kan ifølge vores observationer være opgavesæt med tal og bogstaver, male- eller tegneaktiviteter eller pædagogiske samlinger, hvor børnene skal lære om dage, måneder, årstider, tal osv. Ved disse former for aktiviteter, argumen-

terer pædagogerne således for, at børnene herigennem kan øve sig på og lære at indgå i aktiviteter og rammer, som de ikke selv har indflydelse på (Observationsmateriale E&M).

Ovenstående pædagogiske bestræbelse forholder pædagogerne sig forskelligt til. For nogle af pædagogerne er denne bestræbelse en vigtig og selvfølgelig del af det pædagogiske arbejde med overgangen. Det er en nødvendighed i relation til de øgede samfundsmæssige krav og skolernes fokus på øget læring for, som de siger, at give børnene gode muligheder for at klare sig i skolen.

”Børnene bliver jo også nødt til at lære at sidde stille og koncentrere sig om ting de ikke selv har valgt, ellers kan de virkelig få det svært i skolen. Hvis ikke kommer vi til at gøre børnene en bjørnetjeneste. [...] Jeg bliver nød til at tænke på de børn der er her hos mig. De skal ud i en virkelighed, som er og den virkelighed bliver jeg nød til at gøre dem så klar til som overhovedet muligt ” (Interviewmateriale, A1)

Ifølge pædagogerne i denne position er det centralt, at børnene får kendskab til bogstaver og tal i børnehaven, for at de kan komme godt fra start i skolen. Ikke som det vigtigste i børnehaven, men som et vigtigt udgangspunkt, da mange af børnene, ifølge pædagogerne, første skoledag bliver bedt om at skrive navn på deres nye skema eller hæfte.

Andre pædagoger tolker vi er ambivalente i forhold til disse pædagogiske bestræbelser og taler sig i forlængelse heraf ind og ud af dem. De oplever på den ene side et øget samfundsmæssigt pres i forhold til i højere grad at skulle klæde børnene på til at kunne mestre skolens krav og læringsformer, således at børnene på sigt kan blive endnu dygtigere end de er nu. Som én af pædagogerne formulerer det: *Altså jeg fornemmer lidt, at der ligger en holdning i samfundet om, at børnene ikke lærer nok i børnehaven i dag (A1)*. På den anden side mener pædagogerne i denne position, at det er vigtigere at arbejde med børnenes personlige og sociale kompetencer gennem leg og legende aktiviteter end at gøre børnene parate til at mestre skolens struktur og faglige krav, som en af pædagogerne siger:

Altså tal og bogstaver, fred være med det. Det skal de nok lære, når de er parate til det. Men hvis de personlige og sociale kompetencer ikke er til stede, hvis ikke børnene har det der selvværd, [hvor] de tror på, at de er noget, fordi de lige præcis er dem de er, så synes jeg vi har tabt rigtig meget. [...] fordi det er det alt det andet skal lægges ovenpå, altså hvis det ikke er det stede, så får vi nogle små mennesker, som tvivler på sig selv og ikke rigtig tror de er noget i kraft af dem de er. (Interviewmateriale A1).

Imidlertid kan det, ifølge disse pædagoger være vanskeligt at arbejde med og fastholde bestræbelserne på det sociale og personlighedsorienterede pædagogiske arbejde, da pædagogerne oplever at de samfundsmæssige krav og diskurser om tidlig læring og et systematisk arbejde med skoleparathed presser sig på:

Vi ved jo, hvad samfundet vil have. De vil have nogle børn, som næsten kunne have undværet 0.klasse, når de starter [i skole]. Det er det samfundet gerne vil have, vi lærer dem og det synes jeg ikke vi kan og det synes jeg ikke vi skal [...]. Men det kræver meget energi at holde fast i at man arbejder på den måde man gør, fx at man fokuse-

rer så meget på børnenes initiativer og leg osv. og at man virkelig har nogle argumenter for det, synes jeg. Man kan meget nemt komme til at ligge under for de der krav [om mere læring og indlæringsprægede aktiviteter], fordi man vil jo også gerne have at andre synes, at man rent faktisk har lavet noget og der kræver det at man virkelig har sin faglighed, sine argumenter i orden (Interviewmateriale A1).

Vi tolker, at pædagogerne samtidig oplever sig ambivalente, fordi de oplever, at de øgede krav til børnene i nogen grad betyder, at tempoet i den pædagogiske praksis øges på u hensigtsmæssige måder i forsøget på at nå at gøre børnene klar til skolen. Som en af pædagogerne siger:

Jeg bliver bekymret for at der bliver stillet for mange krav til dem [børnene]. Nu forventer vi at I kan side stille, nu kan I tage en masse ting ind, hvor det er for tidligt på en eller anden led [...] jeg kan blive rigtig rigtig bekymret for at vi gør de her små børn til noget, de ikke rigtig er klar til. (interviewmateriale A1).

Ifølge pædagogerne kan de øgede krav og det stigende tempo betyde, at det kan blive vanskeligt at efterleve bestræbelserne om at skabe læringsmiljøer, der understøtter børnenes forskellige udgangspunkter og ståsteder, læringsmiljøer som giver mulighed for differentieret deltagelse og forskellige læringstempi og herigennem understøtter børnenes lyst til at lære og tro på sig selv. Det betyder, set ud fra pædagogernes perspektiver, at der til tider etableres læringsmiljøer med begrænsede deltagelsesmuligheder for en gruppe af børnehavens børn. Dilemmaet som vi finder ser ud til at generere ambivalens for pædagogerne, er således at de i bestræbelserne på, at understøtte børnene i at blive parate til at mestre skoles krav og læringsformer, finder at de samtidig kan komme til at skabe læringsmiljøer, som er vanskelige at deltage i for en gruppe af børnehavens børn. Pædagogerne fortæller, at de ofte oplever, at disse børn melder sig ud af aktiviteterne, eller modarbejder aktiviteterne på måder, som genererer mange irettesættelser.

Når deltagelsesmulighederne er begrænsede fortolker vi det, i forlængelse af artiklens teoretiske udgangspunkt, som at betingelserne for børnenes læring ligeledes begrænses. For de børn som melder sig ud af aktiviteten fratages de muligheden for at tage aktiv del i aktivitetens læreprocesser, mens de børn som bliver i aktiviteten risikerer at oparbejder en række negative erfaringer med at indgå i voksenstrukturerede aktiviteter og muligvis også at konkludere, at sådanne typer af læringsmiljøer 'ikke er noget for dem'. Sådanne processer og erfaringer kan antages at virke ind på børnenes lyst til at lære og på deres motivation for at indgå i voksenstrukturerede aktiviteter, hvilket netop var en central del af den pædagogiske bestræbelse. På den måde kan denne form for overgangsarbejde til tider se ud til at komme til at modvirke sig selv.

Pædagogiske bestræbelser og udfordringer i børnehaveklassen

Børnehaveklassen har gennem mange år haft som sigte at bygge bro mellem børnehaven og skolen. Børnehaveklassen har siden den blev obligatorisk i 2009

haft en række mål, som børnehaveklassen har skullet arbejde ud fra. Børnehaveklasselederne oplever i tråd med børnehavepædagogerne, at de samfundsmæssige krav til øget læring og dygtigere børn har forandret børnehaveklassens rammer og indhold, og at der i dag stilles andre og højere krav til børnenes læring:

”Kravene er blevet meget større inden for de sidste ti år til børnehaveklassen. Altså i dag er børnehaveklassen en lille første klasse. [...] det betyder at jeg laver skole. Jeg laver jo undervisning i dansk og matematik og religion og sport og billedkunst [...]. Det gjorde jeg ikke før på den måde. Når jeg afleverer dem videre til 1. klasse, så altså så har de jo været hele spekteret rundt” [men] det er total umuligt at alle børn når at lære det hele (Interviewmateriale B1).

Set fra børnehaveklasseledernes perspektiv vanskeliggør disse øgede krav til børnehaveklassen og børnenes læring til tider praktiseringen af de pædagogiske bestræbelser på at møde og arbejde med børnene ’hvor de er’, og børnehaveklasseledernes muligheder for at tilrettelægge børnehaveklassens læringsrum med udgangspunkt i børnenes forskellige læringstempi og udgangspunkter. Disse betingelser kan siges, at vanskeliggøre arbejdet med ’at være en børneparat skole’, som det ofte formuleres i diverse politiske dokumenter, når det ideelle overgangsarbejde beskrives (Velfærdsministeriet, 2009), ligesom det ifølge børnehaveklasselederne vanskeliggør det brobyggende arbejde med børnehaverne, som i højere grad blev praktiseret for år tilbage. På spørgsmålet om, hvordan de kunne tænke sig at samarbejde med børnehaverne svarer en af børnehaveklasselederne i forlængelse heraf således:

”Jeg kan ikke se, hvor vi skulle få tid til det” Mens en anden børnehaveklasseleder svarer: Der hvor du kommer en kasse ind, hvor der står fuldstændigt fyldt op med kasser, skal der falde en anden kasse ud. Så hvis du bruger tid på noget, skal du overveje, hvad det så jeg skal tage væk og det er den problematik vi sidder i. Det er ikke fordi jeg ikke meget gerne ville (Interviewmateriale, B1)

En anden optagethed hos børnehaveklasselederne er børnenes læring og trivsel. De peger således på, at de højere krav i kombination med det forhold at børnene i dag starter et år tidligere i skole end mange børn gjorde for 10 år siden, har konkret betydning for børnenes deltagelsesmuligheder og trivsel. Ifølge børnehaveklasselederne er antallet af børn som ikke trives og har det vanskeligt med skolestarten og skolens krav og læringsmiljøer, således steget mærkbart:

”Altså jeg tror, at vi begge to er enige om, at det allestørste problem, der er med børnehaveklasserne i øjeblikket [...] er, at regeringen har lavet det om, så de [børnene] skal starte før og at vi hvert år har nogle, der bare burde have været et år mere i børnehave, men aldersmæssigt, så skal de starte. [...] jeg har en god håndfuld i år. Sidste år havde jeg lidt over to håndfulde og jeg føler simpelthen, at vi har udøvet vold imod dem. [...] de bliver nødt til at hænge i [...] de bliver nødt til at være med. Det bliver de nødt til. Jeg kan ikke nurse så meget” (Interviewmateriale B1).

Selvom der i bekendtgørelsen til børnehaveklassen står, at børnehaveklassen skal have karakter af et overgangsår, at børnehaveklassen skal bygge bro mellem bør-

nehaven og 1.klasse, og at børnehaveklassens aktiviteter skal bære præg af leg og understøtte børns nysgerrighed og lyst til at lære (LBK nr. 855, 2014), ser det ud til at dette arbejde nogle steder er under pres og har vanskelige betingelser, hvilket ifølge børnehaveklasselederne i høj grad udfordrer læringsbetingelserne for en gruppe af børnehaveklassens børn.

Afrundende perspektiver

Som det fremgår af ovenstående er der mange forskellige perspektiver på og bestræbelser i spil i relation til overgangsarbejdet fra børnehave til skole. Perspektiver og bestræbelser som stiller sig som betingelse for, hvordan overgangen konkret gøres og hvilke forhold, man som professionel vælger og har mulighed for at lægge vægt på.

Selvom samfundsmæssige diskurser ikke nødvendigvis siver direkte ned i den pædagogiske praksis, og der således ikke går en lige linje fra den aktuelle politiske dagsorden til den konkrete pædagogisk praksis, kan det på baggrund af vores datamateriale alligevel se ud til at den samfundsmæssige og politiske dagsorden om øget læring og skoleparathed spiller en væsentlig rolle i pædagogerne fortolkninger og håndteringer af det pædagogiske arbejde med børns overgange. På tværs af børnehaver og børnehaveklasser ser der således ud til at tegne sig en fælles oplevelse af, at de samfundsmæssige krav til børnenes skoleparathed i høj grad er blevet øget, og at disse øgede krav dels øger presset på børnenes læring, og dels stiller sig som en betingelse i den pædagogiske praksis, som til tider udfordrer det pædagogiske arbejde med børns læring og trivsel.

Disse forhold tolker vi skaber ambivalens hos børnehavepædagogerne og børnehaveklasselederne. En ambivalens som til tider gør de professionelle i tvivl om deres pædagogiske arbejde og faglige ståsted og om, hvordan de rent faktisk bedst muligt understøtter børnenes overgang til skolen. Vi kan ikke på baggrund af undersøgelsen og artiklens perspektiver pege på, hvorvidt børnehaven i højere eller mindre grad skal arbejde skoleforberedende. I stedet kan vi pege på, at det tilsyneladende ikke er uden betydning, *hvordan* det skoleforberedende overgangsarbejde fortolkes, praktiseres og opleves. Set ud fra fokuspunkterne i såvel dagtilbudsloven som bekendtgørelsen for børnehaveklassen i relation til overgangsarbejdet kan det ligeledes se ud til, at det er væsentligt at holde sig for øje, at overgangsarbejdet ikke kommer til at virke negativt ind på børnenes deltagelsesmuligheder og nysgerrighed. I forlængelse heraf forekommer det væsentligt, at der på tværs af børnehaver og skoler reflekteres over, hvordan de pædagogiske bestræbelser og praktiseringerne får betydning for børnenes deltagelsesmuligheder og erfaringer med at lære. Afslutningsvis, finder vi det på baggrund af undersøgelsens perspektiver, relevant at rejse spørgsmålet, om hvorvidt og i hvor høj grad det egentlig er muligt for børn uproblematisk at bære kompetencer med sig fra en kontekst til en anden i det omfang, som det ofte forventes. For hvis børns deltagelse og kompetencer forstås i et relationelt og situeret perspektiv er

det relevant at være forsigtig med sådanne lineære læringsforståelser. I så fald forekommer det i højere grad væsentligt at interessere sig for, hvilke konkrete læringsmiljøer børns liv udspiller sig i og hvilken betydning disse miljøer har for børns deltagelsespraksis og læringsmuligheder.

Litteratur

- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass*. Ph.d. afhandling. Linneaus University Press.
- Alsinger, P. (2012). *Næsten 25 % flere børn går 0. klasse om*. Folkeskolen 22/11/2012.
- Bek, nr.855 (2014). *Bekendtgørelse om formål, kompetencemål og færdigheds- og vidensmål i Børnehaveklassen*. (Fælles mål), UVM
- Broström, S. (2003). *Problemer og barrierer i børns læring ved overgangen fra børnehave til skole*. Nordisk pedagogik.
- Broström, S. & Schytte J. (2004). *Overgangen mellem børnehave, SFO/fritidshjem og skole*. Dansk Pædagogisk Forum.
- Broström, S. (2006). *En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning*. Regeringens Skolestartudvalg. UVM.
- Broström, S. (2013). *Læring i overgangen mellem dagtilbud og skole*. I Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift. 50, 3, s. 60-71 12 s.
- Bröström, S. (2013). *Hjælp dog børnene. Overgang fra børnehave til skole*. Unge Pædagoger nr. 3.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Forlaget Klim.
- BUPL (2005). *Overgangen fra børnehaven til skole*. BUPL
- Børnerådet (2013). *Skolen set fra børnehaven*. Børnerådet.
- Christensen, S.K. & Kornerup, (2014). I *Kvalitative observationer – om at undersøge pædagogisk praksis med fokus på deltagelse, interaktioner og sammenhænge*. I; Kornerup & Næsby (red). Pædagogens grundfaglighed. Dafolo
- Christensen, S.K. & Kornerup, (2015). I *Deltagelse, fællesskab og læringsmuligheder – om sammenhængen som læringsmiljø*. I; Næsby & Kornerup (red). Kvalitet i dagtilbud. Dafolo
- Danmarks Evalueringsinstitut (2013). *Fælles om en god skolestart*. EVA
- Danmarks Evalueringsinstitut (2015). *Trivsel i dagtilbud og skole går hånd i hånd*. Bakspejlet/EVA
- Dewey, J. (2006/1916). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus. Klim
- Dreier, O. (1999). *Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster*. I Mesterlære,
- Gilliam, L. & Gilløv E. (2012). *Civiliserende institutioner – Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gulløv, E.(2004). *Institutionslogikker som forskningsobjekt*. I Ambrosius Madsen, U. *Pædagogisk antropologi*. Refleksioner over feltbaseret viden. Hans Reitzels.
- Emilson, A. (2007). *Young children's influence in preschool*. International Journal of early Childhood. No.39.
- Højholt, C. (1996). *Udvikling gennem deltagelse*. I Skolelivets socialpsykologi. Højholt, C. & Witt, G. Unge Pædagoger.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling – deltagere i social praksis*. Socialpædagogisk bibliotek.
- Højholt, C. *Præsentation af praksisforskning* (2005). Højholt C. (red). 'Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab'. Dansk psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Rønn, M. (2014). *Læring som et aspekt ved børns engagementer i hverdagslivet*. I 'Læring i daginstitutioner – Et erobningsforsøg. Aabro, C. Dafolo.
- Hækkerup, K., Østergaard, M., Antorini, C. (2012). *Veluddannede pædagoger er alfa omega*. Politiken.

- Interviewmateriale, A1, A2, B1 (2015).
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2003). *At skabe en klient*. Hans Reitzels Forlag.
- Kampmann, J. (2014). For en (gen)erobring af læringsbegrebet. I *Læring i daginstitutioner – Et erobningsforsøg*. Aabro, C. Dafolo.
- Klitmøller, J. & Sommer, D. (red) (2015). *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitutionen og skole*. Hans Reitzels Forlag.
- Kommunernes Landsforening, Undervisningsministeriet, Socialministeriet & Finansministeriet (2010). *Farvel til dagtilbud og goddag til skolen*. KL, UVM, SM, FIM.
- KORA, (2005). *Undersøgelse af indsats for og udvikling hos elever, der har vanskeligheder i skolestarten*. KORA
- Kristiansen, S. & Krogstrup, H.K. (1999). *Deltagende observationer – Introduktion til en forskningsmetodik*. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (1999). *Læring, mesterlære, social praksis*. I *Mesterlære*, Nielsen, Klaus & Kvale Steiner. Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- LBK, 1534, (2015). (*Folkeskoleloven*).
- LBK, 167, (2015) (*Dagtilbudsloven*).
- Log fra refleksionsværksteder (2015).
- Ministeriet for børn & Undervisning (2012). *Baggrundsrapport fra Task Force om Fremtidens Dagtilbud*.
- McDermott, R (1996). Hvordan indlæringsvanskeligheder skabes for børn. I Højholt, C. *Skolelivets socialpsykologi*. Unge Pædagoger.
- Nikolajsen, L.S., & Molsgaard M.L. (2012). *Notat vedr. elevtal*. UNI-C, Danmarks IT-center for Uddannelse og forskning.
- Nielsen, L.P. & Olsen P.S. (2011). *11-åriges trivsel og risiko*. SFI, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Observationsmateriale (2014-2015).
- OECD (2001). *Early Childhood –Education and Care*.
- OECD (2006). *Starting Strong II – Early Childhood Education and Care*.
- OECD (2012). *Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*.
- OECD (2016). *Education at a Glance*.
- Sivertsen, H.H. (2015). *En god start – betydningen af alder ved skolestart for barnets udvikling* SFI.
- Socialministeriet og Undervisningsministeriet (1998). *Samarbejde mellem dagtilbud og skole*. København.
- Socialministeriet (2015). *En god start på livet for alle børn*. (Børnepakken) København.
- Stanek, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabers betydning – analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Ph.d.-afhandling. Psykologi, Roskilde Universitetscenter.
- Svinth, L. (2013). *Pædagogers åbenhed for børnenes perspektiver og børns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter*. Psyke & Logos, nr. 34,
- Svinth, L. (2016). *Udvikling af pædagogisk åbenhed for børns perspektiver og deltagelse i vuggestue og dagpleje*. Pædagogisk Psykologisk tidsskrift, nr.1.
- UVM (2005). *Verdens bedste folkeskole, Vision og Strategi*. UVM.
- UVM (2009). *Fælles mål 2009, Børnehaveklassen, faghæfte 23*. UVM.
- Velfærdsministeriet & Undervisningsministeriet (2009). *På vej i skole – om at skabe sammenhæng mellem dagtilbud, skole, SFO og Fritidshjem*. Velfærdsministeriet & UVM.
- UVM (2017). *Kortlægning af forskellige landes praksisser og lougning i forhold til overgangen mellem dagtilbud og skole*. OECD
- Velfærdsministeriet & Undervisningsministeriet (2009). *På vej I skole- om at skabe sammenhæng mellem dagtilbud, skole, SFO og fritidshjem*.

Winther-Lindquist, D.A. (2009). *Children's development of social identity in transitions – a comparative study*. Department of psychology Copenhagen.

Winther-Lindquist, D.A. (2013). *Snydt for begyndelsen*. I Unge pædagoger, nr.3.