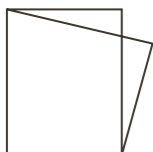


## Ny ph.d.-afhandling: Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehave til skole

Ph.d.-forsvar: december 2020



Kira Saabye Christensen,  
lektor, ph.d. Københavns  
Professionshøjskole

Hvert år siger mange børn farvel til børnehaven og starter i skole. Politisk betragtes denne begivenhed både som vigtig og betydningsfuld, men også som vanskelig for mange børn. I forlængelse heraf har overgangen fra børnehave til skole igennem flere år stået højt på den politiske dagsorden med krav om, at daginstitutioner og skoler i højere grad skal samarbejde om at skabe sammenhængende overgange mellem børnehave og skole (Socialministeriet 2003; Skolestartsudvalget 2006; Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold 2015). Det er denne overgang, der er udforsket i *afhandlingen Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehave til skolen* (2020). Her har forskningsambitionen været at udforske, hvordan det politiske ideal om en sammenhængende og glidende overgang fra børnehave til skole fortolkes og gøres af pædagoger på tværs af børnehaver og skole, og hvordan dette ideal i

samspil med andre værdier, diskurser og forståelser får betydning, når børn skal bevæge sig fra børnehave til skole og her skal blive til som passende og parate børn og elever.

Afhandlingens ontologiske og epistemologiske udgangspunkt henter inspiration fra den institutionelle etnografi (Smith 2005 & 2006), som er grundlagt af canadieren Dorothy Smith. Institutionel etnografi er en udforskingssociologi, som er optaget af at udforske, hvordan menneskers hverdagsliv hænger sammen med og er styret af forskellige former for institutionelle forhold, og hvordan disse forhold skaber muligheder og begrænsninger i menneskers liv. Yderligere henter afhandlingen inspiration fra Ny-institutionel teori (Meyer & Rowan 1977; Scott 1992), som er optaget af at udforske, hvordan organisationer (som fx børnehaver og skoler) gøres, skabes og udvikles. En central pointe her er, at organisationer hænger tæt sammen

med det omgivende samfund, da de er afhængige af omverdenens genkendelse og anerkendelse for at blive betragtet som legitime og pålidelige. Et forhold, som gør, at organisationer og medarbejdere må agere på særlige måder for at opnå legitimitet.

Metodisk baserer afhandlingen sig på et etnografisk feltarbejde på 8 måneder (Hammersley & Atkinson 2007), hvor 20 børn er blevet fulgt fra børnehave til skole. Feltarbejdet startede således i to børnehaver i februar måned og fortsatte ind i en SFO, hvor børnene tilbragte juni måned, og videre ind i to børnehaveklasser frem til november måned. I alle tre kontekster bestod feltarbejdet i deltagende observationer, hvor jeg iagttog børn og pædagogers samspil, dialoger, lege og aktiviteter, tog del i personale- og forældremøder og iagttog, hvordan diverse tekster og materialer blev produceret, fortolket og tillagt værdi i og på tværs af børnehaver og skole. Yderligere har feltarbejdet bestået i interviews med børn og pædagoger i alle tre institutionelle sammenhænge, hvor fokus har været på børn og pædagogers oplevelser, erfaringer og fortolkninger af det institutionelle hverdagsliv.

### Fra sammenhængende overgange til skoleparate børn

Hvad viser afhandlingen så? Den viser, hvordan professionelle på tværs af børnehaver, SFO og børnehaveklasse alle er optagede af og opfatter det som vigtigt at skabe sammenhængende overgange for børn, men også hvordan idealet i praksis giver kraft til et omfattende og målrettet skoleparathedorienteret arbejde, som både finder sted i børnehaverne, i SFO'en og i børnehaveklasserne.

I de børnehaver, hvor jeg har været på feltarbejde, kommer det skoleparathedorienterede fokus eksempelvis til udtryk, når pædagogerne fortæller, at de er optagede af at *skabe børn, der kan*, så børnene på den måde kan komme til at opleve skolestarten *som et naturligt næste skridt*, og når de hvert år opretter såkaldte *skolegrupper*, hvor de, som de selv formulerer det, *intensiverer det skoleforberedende arbejde*. Her taler pædagogerne med børnene om, hvad det vil sige at gå i skole, ligesom de arbejder med at udvikle børnenes såkaldte *sociale og akademiske kompetencer*. Det vil bl.a. sige børns evne til at kunne koncentrere sig om ikke selvvalgte opgaver, at kunne være stille og række hånden op, at kunne tal og bogstaver samt at lave forskellige former for skoleopgaver. I forlængelse heraf viser afhandlingen, hvordan arbejdet med at skabe sammenhængende overgange for børn både får betydning for det hverdagsliv, der skabes for børn, for de prioriteringer, som pædagoger foretager, og for de fortolkninger, børn mødes med. Mere konkret viser afhandlingen, hvordan børn gennem det skoleforberedende fokus i børnehaverne tidligere i deres liv møder et hverdagsliv, der ligner skolens og tidligere fortolkes, vurderes og skal agere i forhold til skoleorienterede krav og forventninger, ligesom afhandlingen viser, hvordan det skoleparathedorienterede fokus skaber nye normalitetsforståelser, kategoriseringer og forskelle blandt børn. Fra pædagogernes perspektiv opfattes dette fokus på den ene side som nødvendigt, hvis børn skal hjælpes til at kunne glide nemt og ubesværet ind i skolens nye kontekst, og hvis pædagogerne udadtil skal fremstå som ansvarlige og moderne professionelle, mens det på den anden

side opleves som et fokus, som trænger andre væsentlige pædagogiske værdier i baggrunden. Herunder især arbejdet med at skabe plads til børns forskelligheder, kreativitet og egne perspektiver. Dette fordi det skoleforberedende arbejde er med til at standardisere det pædagogiske arbejde og installere nye optimerende logikker og fremtidsorienterede optikker.

### Skoleparathed som styrende relation i skolen

Vendes blikket mod analyserne i SFO og børnehaveklasse, gør lignende pointer sig gældende. Her viser analyserne, hvordan krav og diskurser om vigtigheden af øget læring og dygtigere børn betyder, at børnehaveklasselederne oplever sig presset i forhold til at kunne nå at gøre børnene tilstrækkeligt parate til 1. klasse, så overgangen hertil kan blive så let og glidende som muligt.

Det betyder for det første, at SFO-tiden betragtes som en vigtig transitionsperiode, hvor børnene (også her) skal lære at begå sig som passende og parate skoleelever, så de let og uproblematisk kan glide ind i børnehaveklassen. Et forhold, som sammen med få ressourcer og vanskelige organisatoriske vilkår i SFO'en, både vanskeliggør arbejdet med at skabe fællesskaber blandt børn og arbejdet med at lære de enkelte børn at kende. Arbejdsområder, som ellers ligger SFO-pædagoger meget på sinde og betyder, at børnene ofte er overladt til selv at etablere nye fællesskaber og relationer i SFO'en, at en hel del af SFO-tiden i juni måned bruges på at lære børnene om skolens og særligt klasserummets adfældsregler og vigtige ordenssystemer, og at SFO-perioden

langtfra og entydigt synes at udgøre den blødgørende og sammenhængsskabende kontekst, som ellers er intentionen med, at børnene starter i SFO, inden de starter i børnehaveklasse.

For det andet betyder det, at de nye børn mere eller mindre fra starten af børnehaveklassen forventes at kunne indgå i et undervisningspræget og fagopdelt hverdagsliv fra 8.00 til 14.00, så børnene på den måde kan nå at blive parate til 1. klasse. Et hverdagsliv flere af børnene oplever, er vanskeligt at indgå i. For det tredje betyder det, at der hurtigt opstår bekymringer omkring mange af børnehaveklassernes børn. Enten fordi de har vanskeligheder med at begå sig på passende måder i klasserummet, eller fordi de klarer sig dårligt i den obligatoriske sprogscreeningstest, som foretages i løbet af august og september måned. Disse bekymringer kommer i mit materiale til udtryk ved, at halvdelen af børnehaveklassernes børn i løbet af mit feltarbejde kategoriseres som ikke skoleparate obs-børn, der skal igangsættes særlige og fokuserede indsatser i forhold til. Det gælder også mange af de børn, som børnehaverne ellers allerede havde vurderet skoleparate.

#### Vanskelige forbindelser

Selvom professionelle på tværs af børnehave og skole alle er optagede af at skabe sammenhængende overgange og skoleparate børn, viser afhandlingen således, hvordan denne opgave synes at være ganske kompleks og vanskelig. Det skyldes, dels at skoleparathed fortolkes og skal gøres på forskellige måder i

børnehave, SFO og børnehaveklasse, dels at børnehave og skole udgør ganske forskellige institutionelle sammenhænge, som skal løse forskellige opgaver, skal fungere på forskellige vilkår og trækker på forskellige diskurser, forståelser og historiske traditioner. Dels at tekster og materialer får nye betydninger og relevans, når de indgår i nye institutionelle sammenhænge, og dels at børn og børns læring ikke kan forstås som lineære og a-kontekstuelle størrelser, men må forstås i relation til de lokale sammenhænge og relationer, som børn indgår i. En pointe, som i mit materiale kommer til udtryk ved, at flere af børnene handler og fremstår på nye og anderledes måder i skolens nye kontekster, hvor de både indgår i nye positioner og relationer og skal forholde sig til nye krav og måder at være et passende og parat barn på.

#### Børns perspektiver

Betragtes overgangen fra børns perspektiver, står særligt fire pointer frem. Dels at langt de fleste af de børn, jeg følger, glæder sig til at starte i skole, og især til at skulle opleve nye ting og få nye venner. Dels at flere af børnene alligevel ytrer bekymringer om, hvorvidt de nu også er dygtige nok til at klare de høje krav og svære lektier, som de har lært, at skolen indebærer, dels at flere af børnene på trods af pædagogernes ihærdige forsøg på at forberede og fortælle børnene om skolen, alligevel finder det vanskeligt at starte her, og dels at det, børn særligt finder vigtigt i overgangen, er muligheden for at føle sig som en del af fællesskabet med andre børn.

#### Konkluderende

Sammenfattende beskriver afhandlingen således det komplekse og vanskelige arbejde, børn og pædagoger er på i forbindelse med overgangen fra børnehave til skole, ligesom afhandlingen peger på, hvordan diskurser og krav om øget læring og dygtige børn i kombination med idealet om sammenhængende overgange giver anledning til et foregribende og skoleparathedsfokuseret arbejde med børn, som snarere end at gøre overgangen lettere og mere håndgribelig synes at skabe vanskelige og snævre deltagelsesmuligheder og muligheder for at blive opfattet som et passende og normalt barn. På baggrund heraf rejser afhandlingen spørgsmålene om, hvorvidt vi fortsat med samme naturlighed og iver skal stræbe efter at skabe sammenhængende overgange for børn? Om det er muligt og hensigtsmæssigt at forberede børn på skolen og forsøge at gøre dem til parate skoleelever allerede i børnehaven? Hvordan det kan blive muligt i højere grad at gøre plads til børns forskelligheder og perspektiver, og ikke mindst hvordan professionelle i højere grad kan få mulighed for at arbejde med og understøtte børns fællesskaber og relationer i overgangen, som fra børns perspektiver synes at være det allervigtigste.

## REFERENCER

Christensen, K.S. (2020). *Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehave til skole*. Århus Universitet, DPU.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Notam Gyldendal. Oslo.

Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2).

Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold (2015). *En god start på livet for alle børn*.

Scott, R. (2003). *Organizations: Rational, Natural and Open Systems*. Prentice Hall. New Jersey.

Skolestartsudvalget (2006). *En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning*.

Smith, D. (2005). *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. Altamira Press. Lanham, Maryland.

Smith D. (2006). *Institutional Ethnography as Practice*. Rowman & Littlefield Publishers. Lanham, Maryland.

Socialministeriet (2003). *En god start til alle børn*.