

KAPITEL 3

Institutionel etnografi som analytisk optik i udforskningen af styrende relationer i børns overgange fra børnehave til skole

Kira Saabye Christensen Københavns Professionshøjskole, Danmark

Abstract: This chapter describes how institutional ethnography has been used as an analytical lens to explore the work children and preschool teachers perform in the transition from kindergarten to school. The chapter illustrates how concepts such as ruling relations, institutional discourse, institutional capture, and ideological code can be used to generate knowledge about people's lives, actions, and experiences, and how their lives are affected and intertwined by translocal relations. The chapter is based on the author's doctoral dissertation, *Difficult connections. An institutional ethnography about children's movement from kindergarten to elementary school* (Christensen, 2020), and also illustrates how ethnographic fieldwork can be a useful methodological approach when the impact of institutions in people's lives are to be explored.

Keywords: children, ruling relations, school readiness, institutional capture, ethnographic observation, transition work, institutional ethnography

Børns overgange fra børnehave til skole som forskningsmæssig problematik

Indenfor institutionel etnografi tager forskningen udgangspunkt i en konkret problematik. Det vil sige i konkrete menneskers liv, aktiviteter, udfordringer og erfaringer. Ved at gå tæt på menneskers liv er det intentionen både at skabe viden om menneskers oplevelser og erfaringer og om institutioners indvirkning på menneskers liv og muligheder (Smith, 2005, s. 41). Problematikken i det studie, jeg vil fortælle om her, handler om børns overgang fra børnehave til skole i Danmark, og om hvordan idealer om større sammenhæng mellem børnehaver og skoler samt skoleparathed påvirker denne overgang. Kapitlet baserer sig på ph.d.-afhandlingen “Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehave til skole” (Christensen, 2020).

Overgangen fra børnehave til skole har igennem de seneste 20 år fået stor politisk opmærksomhed med det formål at skabe en bedre skolestart for alle børn. Flere tiltag er i den forbindelse sat i værk. I 2004 indførtes den første nationale pædagogiske læreplan på daginstitutionsområdet, som havde til formål at styrke det pædagogiske arbejde med børns læring samt gøre overgangen til skole “mere harmonisk” (Pædagogiske læreplaner, 2003, §2). I 2007 blev det et eksplicit formål for daginstitutioner at sikre børn en god overgang til skolen (Dagtilbudsloven, 2007), mens børnehaveklassen i 2009 blev gjort obligatorisk. Det betyder, at alle børn i dag skal starte i skole i det kalenderår, hvor de fylder seks år. Samtidig blev det med dagtilbudsloven i 2018 lovpligtigt for dagtilbud at forberede børn på at starte i skole ved at skabe sammenhæng med børnehaveklassen (Dagtilbudsloven, 2018). Yderligere blev det i løbet af 00'erne almindeligt at sende børn i ‘før- eller miniSFO’ (skolefritidsordning), inden de starter i børnehaveklasse. Det sker i nogle kommuner allerede i februar eller marts måned, mens det i andre kommuner sker i april, maj eller juni måned. Formålet med denne ordning er, at børn kan lære skolens omgivelser at kende og blive trygge ved de nye børn og voksne for på den måde få nemmere ved at starte i skole. Imidlertid betyder det også, at nogle børn forlader børnehaven et godt stykke tid, inden de reelt skal starte i skole.

Det var disse forskellige tiltag og denne politiske optagethed af børns overgange fra børnehave til skole, der vækkede min interesse i at udforske denne begivenhed i børns liv. Hvordan fortolkes, håndteres og opleves de politiske idealer og institutionelle betingelser i børnehaver og skoler, og

hvilke hverdagsliv skabes i forlængelse heraf for børn? Kort sagt: Hvad betyder disse ændringer for børns overgang fra børnehave til skole?

Overgangen fra børnehave til skole har også tidligere været genstand for udforskning. I Danmark er det bl.a. sket igennem to ph.d.-afhandlinger, hvor det i den første blev undersøgt, hvordan professionelle samarbejder om børns udvikling (Højholt, 2001), mens betydningen af børns fællesskaber blev udforsket i den anden (Stanek, 2011). Uden for Danmark er overgangen blevet undersøgt med fokus på dens kontinuitets- og diskontinuitetsprocesser (Hogsnes, 2015; Ackesjö, 2014) samt mulighederne for at gøre overgangen mere sammenhængende (Dockett & Perry, 2001, 2003, 2008). Jeg ønskede at bidrage til dette forskningsfelt ved at undersøge, hvordan politiske og institutionelle idealer og forståelser om børn og barndom påvirker og får betydning for de måder, hvorpå overgangen tilrettelægges og organiseres, ligesom jeg ønskede at undersøge, hvordan børn selv oplever, erfarer og håndterer overgangen. I forlængelse heraf ønskede jeg at skabe viden om, hvordan institutionelle forståelser af børn og barndom påvirker børns hverdagsliv, når de skal bevæge sig fra børnehave til skole.

Hvorfor institutionel etnografi?

Til at starte med gik jeg til forskningsprojektet med en kulturanalytisk tilgang, da man i denne tilgang netop interesserer sig for at skabe viden om de sociale og kulturelle forhold, som er med til at forme menneskers liv (Gulløv et al., 2017; Ehn, 2004). Af samme grund hvilede forskningsprojektet på et længerevarende etnografisk feltarbejde, hvor jeg interesserede mig for de forståelser, normer og værdier, der blev talt frem, og for de rutiner, logikker og rationaler, som blev praktiseret. Det var således med et kulturanalytisk udgangspunkt, at jeg under mit feltarbejde blev opmærksom på, hvordan forestillinger om skolen og det skoleparate barn spillede en betydelig rolle for den måde, hverdagslivet i daginstitutionen blev tilrettelagt og organiseret på. Dels talte pædagogerne ofte med børnene om den kommende skolestart, dels skulle børnene tegne deres forestillinger om, hvad det vil sige at gå i skole, og dels arbejdede pædagogerne systematisk med børns skoleparathed. På den måde fremstod skolen ikke blot som et nyt sted, hvor børn skulle hen efter børnehaven, men også som et sted, der er med til at forme børnehavens hverdagsliv og pædagogik. Det var denne forbindelse mellem børnehave og skole og dermed forbindelsen mellem lokale og translokale forhold, som undervejs i mit feltarbejde ledte mig

på sporet af den institutionelle etnografi. For som sociologerne Marjorie DeVault og Liza McCoy formulerer det, interesserer man sig i den institutionelle etnografi netop for at udforske og forstå, hvordan

the everyday world (...) is organized in powerful ways by translocal social relations that pass through local settings and shape them according to a dynamic of transformation that begins and gathers speed somewhere else. (DeVault & McCoy, 2006, s. 17)

Ved at udforske overgangen som en institutionel etnografi fik jeg således mulighed for i højere grad at udforske, hvordan de kulturelt indlejrede forståelser, som jeg kunne iagttage i daginstitutionen, forbandt sig til og indgik i større politiske, samfundsmæssige og institutionelle komplekser – som fx den skolemæssige kontekst og de politiske idealer, der gør sig gældende på såvel daginstitutionens feltet som skoleområdet. Med andre ord blev mit fokus i højere grad rettet imod de styrende translokale forhold, som børns overgang er spundet ind i – i modsætning til den kulturanalytiske tilgang, hvor man i højere grad er optaget af at udforske selvfølgelige og naturaliserede forståelser og logikker i konkrete og afgrænsede sammenhænge.

Når jeg gik til den institutionelle etnografi og ikke til f.eks. sociolog Michel Foucault og hans diskursanalytiske tilgang, som ellers er vanlig, når man begynder at interessere sig for magt og styring i menneskers liv, skyldes det, at institutionel etnografi ganske vist trækker på Foucaults forståelse af magt som en produktiv, relationel og allestedsnærværende størrelse, men samtidig er man i højere grad end Foucault optaget af, hvordan diskurser gøres, forhandles og får betydning i konkrete menneskers liv. Hvor Foucault således primært er optaget af at vise, hvordan mennesker subjektiveres diskursivt (Foucault, 2002), interesserer man sig i den institutionelle etnografi i højere grad for at vise, hvordan mennesker tager del i og forholder sig til translokale og til tider modsatrettede institutionelle diskurser i deres hverdagsliv (Smith, 2005).

På den måde tilbød institutionel etnografi mig en sociologi, der aldrig mister blikket for det enkelte individ (Lund & Nielsen, 2020) og som samtidig er optaget af at synliggøre “the ways the institutional order creates the conditions of individual experience” (McCoy, 2006, s. 109).

Analytiske begreber

I mit udforskende og analytiske arbejde med institutionel etnografi fandt jeg især begreberne *work* og *work knowledge* (arbejde og arbejdskundskab)

samt begrebet *ruling relations* nyttige. Indenfor institutionel etnografi refererer arbejdsbegrebet til alle de former for handlinger, mennesket bruger tid, energi og tankevirksomhed på (Smith, 2005, s. 229). Dette begreb var især hjælpsomt, fordi det gav mig mulighed for at zoom ind på, hvad hverdagslivet i en børnehave, en SFO og en børnehaveklasse indebærer og kræver af børn og professionelle. Samtidig gav begrebet om arbejdskundskab mig mulighed for at udforske, hvad det er for viden, børn og pædagoger trækker på, gør brug af og skaber, når de er sammen. Begge begreber hjalp mig således til at fastholde børn og pædagoger som vidende og handlende aktører, som fra forskellige ståsteder må forholde sig til og koordinere deres hverdagsliv i relation til forskellige institutionelle forhold og styrende relationer. Begrebet styrende relationer refererer i den institutionelle etnografi til forskellige former for institutionaliserede forhold, som får en organiserende og magtfuld betydning i menneskers liv og for deres måder at tænke og handle på. Selvom det netop er igennem menneskers samspil og koordinering, at institutionelle forhold skabes, opretholdes og bliver styrende, finder produktionen og reproduktionen af styrende relationer ofte sted, uden at mennesket er bevidst om, hvad det er for en institutionel orkestrering, de er en del af og er med til at skabe. Institutionsbegrebet forstås i den institutionelle etnografi i bred forstand og som et begreb, der betegner generaliserede og objektiverede former for viden, eller det man kunne kalde for socialt fikserede forståelser, som på forskellige måder materialiserer sig som sande i menneskers liv. At institutionelle forhold ofte indgår som integrerede og selvfølgelige dele af hverdagslivet og som forhold, mennesket ikke nødvendigvis forholder sig bevidst til eller opfatter som nogle, de har indflydelse på, er netop det, der gør institutionelle forhold magtfulde. De skabes og reproduceres af mennesker, men betinger samtidig også menneskers liv på særlige og til tider begrænsende og forskelssættende måder. I institutionel etnografi interesserer man sig således ikke alene for det, mennesker (i fænomenologisk forstand) gør, oplever, tænker og erfarer, men også for at udforske, hvordan menneskers erfaringer knytter sig til og er under indflydelse af forskellige former for styrende og institutionaliserede relationer.

For at udforske styrende relationer tilbyder institutionel etnografi yderligere en række analytiske begreber. Det drejer sig bl.a. om begreberne *institutional captures* (institutionelle forståelser), *institutional discourses* (institutionelle diskurser) og *ideological codes* (ideologiske koder).

Begrebet *institutional captures* har jeg med inspiration fra norske forskere (Widerberg, 2015; Nilsen, 2017; Magnussen, 2015) valgt at oversætte til institutionelle forståelser, selvom betegnelsen forståelser ikke helt synes at rumme de elementer af fangeskab og dermed forpligtelse til at handle og tænke på særlige og kollektive måder, som den engelske betegnelse capture signalerer. Begrebet har jeg brugt til at synliggøre de lokale og dominerende forståelser af børn, barndom, skole og overgange, som jeg har observeret i de pædagogiske kontekster, mens jeg har brugt begrebet institutionelle diskurser til at synliggøre, hvordan institutionelle og lokale forståelser forbinder sig til bredere institutionelle forståelser uden den konkrete kontekst. Begrebet ideologisk kode hænger tæt sammen med diskursbegrebet, men beskrives af sociologerne Alison Griffith og Dorothy Smith som forståelser af ideologisk karakter, som rammesætter og er med til at definere, hvad mennesker forstår som normalt og afvigende, rigtigt og forkert, sundt og usundt, passende og upassende mv. (Griffith & Smith, 2005; se også Jahreie & Nilsen, kapitel 9 i denne bog). I mit projekt brugte jeg begrebet til at pege på, hvordan 'skoleparate børn' eksisterer som en overordnet og dominerende ideologisk kode for den rigtige, passende og ideelle måde at være barn på, som både var med til at rammesætte pædagogernes fortolkninger og vurderinger af børn, som påvirkede pædagogernes organiseringer af børns hverdagsliv, og som desuden havde indflydelse på børns egne forståelser af sig selv.

Inden jeg yderligere udfolder, hvordan jeg har arbejdet med disse begreber, vil jeg vende blikket mod studiets empiriske grundlag. Dels for at vise, hvordan den institutionelle etnografi har haft betydning for mine metodiske valg, og dels for at illustrere, hvordan et længerevarende etnografisk feltarbejde kan understøtte arbejdet med en institutionel etnografi.

Etnografisk feltarbejde som metode til at udforske hverdagsliv og styrende relationer

Det etnografiske feltarbejde (Hammersley & Atkinson, 2007; Emerson et al., 2011), som afhandlingen baserer sig på, fandt sted i henholdsvis to børnehaver, en SFO og to børnehaveklasser. Her fulgte jeg enogtyve børn i deres bevægelse fra børnehave til skole, ligesom jeg fulgte de professionelle i deres arbejde med at skabe gode overgange for børn. Egentlig var det min hensigt primært at udforske overgangen fra børns ståsteder, men jeg erfarede imidlertid hurtigt, at jeg for at blive klogere på de idealer og forståelser om børn og barndom, som jeg var interesseret i at udforske, måtte tættere på de

professionelle og deres viden, koordinering, tanker og prioriteringer. Ved at udforske overgangen fra børns ståsteder kunne jeg få indblik i børns oplevelser, præferencer og strategier og i de krav, der blev stillet til dem, men jeg kunne ikke få adgang til de bagvedliggende prioriteringer og overvejelser, som lå til grund for pædagogernes handlinger og måder at organisere det institutionelle hverdagsliv på. Det betød, at jeg kort inde i feltarbejdet ændrede mit fokus, så jeg også begyndte at følge pædagogernes arbejde, samtaler og møder. På den måde fik jeg i højere grad indblik i det komplekse bagtæppe af institutionelle forståelser, ideologiske koder, betingelser og modsatte krav, som pædagoger skal forholde sig til, håndtere og balancere, når de forsøger at skabe gode hverdagsliv og overgange for børn.

I de syv en halv måned, som feltarbejdet varede, deltog jeg i gennemsnit fire dage om ugen i tre-fire timer pr. dag. Her vekslede jeg mellem dels at være aktiv deltager i børns lege og i de aktiviteter, som de professionelle satte i gang, og dels at indtage en mere tilbagetrukket og observerende rolle. Denne vekselvirkning gav mig både mulighed for at få kropslige erfaringer med børns hverdagsliv, at danne relationer til de børn, jeg fulgte, samt at udforme det, antropologen Clifford Geertz kalder for *thick descriptions*, idet den tilbagetrukne position gav mig mulighed for at nedskrive mine observationer med det samme (Geertz, 1973). Yderligere deltog jeg i de professionelle møder i og på tværs af børnehaver og skole samt i diverse samtaler mellem de professionelle og børnenes forældre. Når jeg var på feltarbejde, beskrev jeg, hvad børn og professionelle gjorde, sagde, var optaget af og beskæftiget med. Både når de var sammen, og når de lavede ting hver for sig. Min observationsguide var således bred og åben, da jeg som udgangspunkt var interesseret i at beskrive, hvilket *arbejde* der knytter sig til overgangen for børn og professionelle. Udover at beskrive børn og professionelles handlinger og samspil beskrev jeg institutionernes organisering, indretning, materialitet, opdelinger, normer og værdier, som kulturanalysen havde lært mig at sætte fokus på. Det hjalp mig med at få øje på, hvordan institutionelle forståelser og diskurser ikke kun bor i vores sprog og tale, men også udtrykkes igennem institutioners materialer, opdelinger og organiseringer – som fx når børnehaver organiserer grupper for de kommende skolebørn, så de bedre kan gøre dem parate til at starte i skole.

Med udgangspunkt i den institutionelle etnografi begyndte jeg desuden at have fokus på tekster. Det skyldes forståelsen af, at institutionelle diskurser ofte skabes, spredes og gøres relevante igennem tekster og det, Smith kalder for "tekst-læser-konversationer" hvilket vil sige samtaler,

hvor igennem teksters indhold aktiveres. Forståelsen af tekst-læser-konversationer henter inspiration fra semiotiker Mikhail Bakhtin og benyttes i den institutionelle etnografi til at understrege den pointe, at tekster ikke i sig selv ansues som aktører, men får magt og betydning, når de tages frem, skabes, drøftes, citeres og fortolkes af mennesker (Smith, 2005, s. 104–108). Det betyder, at man som institutionel etnograf må være særlig opmærksom på, hvordan tekster skabes, aktualiseres og bringes i spil. I mit feltarbejde betød det, at jeg begyndte at notere mig, hvilke tekster der blev skabt, taget frem og refereret til, samt hvordan forskellige tekster blev tillagt betydning og relevans. Ligeledes satte jeg mig grundigt ind i de politiske tekster, som knytter sig til daginstitutions- og skolefeltet. Dette for at kunne udforske, om de institutionelle forståelser, jeg mødte lokalt, kunne siges at forbinde sig til bredere tekstmedierede diskurser.

I mit feltarbejde blev jeg hurtigt ledt på sporet af en række specifikke tekster og deres betydning. Det skete allerede på det formøde, jeg var til, inden jeg startede feltarbejdet. Her refererede pædagogerne til at læse de kommunale retningslinjer for arbejdet med børns overgang til skolen og opfordrede mig til at læse dem. For som én af pædagogerne sagde: "Det hele er beskrevet her, og det er sådan, vi gør". Det gjorde jeg så, hvilket betød, at jeg kunne begynde at lægge mærke til, hvordan pædagogerne hyppigt refererede til og mere eller mindre ordret parafraserede de kommunale tekster i deres indbyrdes samtaler og diskussioner. I forlængelse heraf begyndte jeg at betragte den kommunale tekst om børns overgange som en *boss-tekst*, som er et begreb, der i den institutionelle etnografi bruges om de tekster, der rammesætter og får styrende betydning for øvrige tekster og institutionelle forståelser i den lokale praksis (Smith & Turner, 2014, s. 10). Ligeledes var det igennem mit fokus på tekster, jeg blev opmærksom på, hvordan de kommunale tekster var fyldt med formuleringer om, hvad børnehavebørn ideelt set skal kunne, når de starter i skole, hvilket både handlede om tal- og bogstavskendskab og om evnerne til at indgå i sociale og institutionelle sammenhænge på passende måder. Yderligere vejledte de kommunale tekster pædagogerne i at udarbejde tre forskellige former for tekster, som alle blev produceret, mens jeg var på feltarbejde. Disse tekster var dels et såkaldt udviklingsskema, hvori pædagogerne i samarbejde med forældrene skulle beskrive barnets kompetencer og udvikling inden skolestart, dels en kuffert, hvor pædagogerne i samarbejde med børnene skulle beskrive barnets familie, højde og tre ting, som barnet havde oplevet og var god til, og dels en fælles skatteboks med beskrivelser og billeder af

lege og sange fra børnehaven. Alle tre tekster blev sendt videre til de skoler, børnene skulle gå på. I mit feltarbejde betød inspirationen fra institutionel etnografi, at jeg besluttede mig for ikke blot at følge børn og pædagoger, men også teksternes bevægelse fra børnehave til skole – herunder de måder, hvorpå teksterne blev tillagt betydning og værdi de forskellige steder. Herigennem fik jeg øje på, hvordan tekster, som i børnehaverne blev produceret med stort engagement og ladet med store forhåbninger om at kunne skabe sammenhængende overgange for børn, kom til at leve et ganske stille og forholdsvis ubetydeligt liv i mapper, på kontorer, på hylder og bag skabe, når de kom over i skolens institutionelle kontekst, hvor andre logikker, institutionelle forståelser og dagsordner gjorde sig gældende.

Styrken ved at observere menneskers hverdagsliv er, at man som forsker kan få indblik i forhold, som er vanskelige at sætte ord på i et interview. Enten fordi denne viden er bundet til og indlejret i kropslige samværs- og handleformer, som gør den vanskelig at italesætte, eller fordi den falder i baggrunden og forekommer mindre væsentlig i forhold til ens opgaver. Ligeledes kan professionelle, som sociolog Ann Christin E. Nilsen peger på, være så godt oplært i at tale, tænke og forstå deres professionelle arbejde på særlige måder, at det kan være vanskeligt for en forsker at få den professionelle til at beskrive det, der faktisk sker i hverdagslivets arbejde og processer (Nilsen, 2021). Det er således min erfaring, at etnografisk feltarbejde udgør en særdeles nyttig metode, når man som forsker ønsker at komme bag om de mere idealiserede, automatiserede og institutionelle forståelser (institutionelle captures) og styrende relationer i menneskers liv. Samtidig peger sociolog Timothy Diamond på, at deltagende observationer altid tager udgangspunkt i konkrete steder med konkrete mennesker, og på den måde både giver de forskeren et konkret *starting point* for udforskningen og understøtter desuden, at udforskningen forankres i *local particularities* (Diamond, 2006, s. 59–60). To forhold, som netop er centrale i den institutionelle etnografi.

At få øje på styrende relationer

Hvordan får man så øje på og fremanalyserer styrende relationer i menneskers liv? Det kræver, som jeg ser det, en balance og vekselvirkning mellem det, man kunne kalde for nærhed og distance. Nærhed, fordi en institutionel etnografi kræver, at man som forsker kommer tæt på menneskers viden, ønsker, håb, handlinger, perspektiver og livsbetingelser, og distance, fordi man i en institutionel etnografi ikke blot er interesseret i at forstå det

konkrete og partikulære, men også hvordan dette forbinder sig til institutionelle og translokale forhold, og hvordan disse forhold øver indflydelse på menneskers liv og muligheder. Distancen skal således forstås som en analytisk optik, der gør forskeren i stand til at se det mylder af komplekse forbindelser, som hverdagslivet er spundet ind i, og de måder, hvorpå de påvirker og får betydning for menneskers liv. Den analytiske distance er væsentlig, fordi forskeren ikke kan være sikker på, at informanterne selv er i stand til at få øje på og/eller formulere, hvad det er for forhold, som opleves styrende, snærende eller hæmmende i og for deres liv, da disse forhold ofte vil indgå i større institutionelle komplekser, som kan være vanskelige at gennemskue, når man er dybt forandret i disse komplekser.

Den analytiske distance er især vigtig, hvis forskeren i forvejen har et stort kendskab til det felt, der udforskes, hvilket ikke nødvendigvis en fordel, da man i så fald selv kan være spundet ind i mange af de institutionelle forståelser og betingelser, man søger at afdække. Det var den situation, jeg selv var i. Inden jeg begyndte på forskningsprojektet, havde jeg nemlig i mange år undervist på pædagoguddannelsen og i den forbindelse været i kontakt med mange daginstitutioner. Derfor forekom mange af de institutionelle og styrende forhold mig vældig genkendelige, selvfølgelige og uproblematiske. Det gjorde det yderligere vanskeligt for mig at få øje på de styrende relationer i overgangsarbejdet, at mange af børnehavepædagerne i mit studie umiddelbart var ganske loyale i forhold til de statslige og kommunale idealer og tekster. På den måde fik jeg i starten ikke særlig meget hjælp fra kritiske pædagoger, som kunne lede mig på sporet af hverdagslivets styrende relationer. Det var således først et godt stykke tid inde i feltarbejdet, hvor pædagogerne havde lært mig bedre at kende, og hvor jeg havde udforsket hverdagslivet fra børnenes ståsted, jeg fik øje på idealet om sammenhængende overgange som styrende relation og skoleparathed som ideologisk kode. Begge forhold, som jeg kunne se havde stor betydning for børnehavepædagogernes tænkemåder, handlinger og prioriteringer og for den måde, børns hverdagsliv blev organiseret på, og de forhold, pædagogerne legitimt kunne forholde sig kritisk til. Således erfarerede jeg, at det ofte var ganske vanskeligt for pædagogerne at ytre sig kritisk om overgangsarbejdet og de betydninger, det havde for børnene og pædagogernes øvrige pædagogiske arbejde. Dels fordi de kritiske refleksioner ofte hurtigt blev lukket ned af ledelsen, og dels fordi pædagogerne hurtigt overbeviste hinanden om vigtigheden af at skabe sammenhængende overgange for børn og i forlængelse heraf at forberede børn på skolen. Imidlertid betød

det også, at pædagogernes oplevelser af, at det skolerelaterede arbejde også ofte skubbede arbejdet med børns leg, fællesskabelse, spontanitet og kreativitet i baggrunden, hurtigt forstummede på de pædagogiske møder.

At få øje på styrende relationer kan således være et møjsommeligt arbejde, som kræver, at man som forsker danner relationer til feltets deltagere for herigennem at komme bag om de umiddelbare institutionelle fortællinger og hen til samtaler om, hvordan professionelle reelt oplever og erfarer deres professionelle liv og arbejde.

Skoleparathed som ideologisk kode

I mit arbejde med at udforske styrende relationer, fik jeg, som allerede nævnt, øje på det, Smith kalder for en ideologisk kode (se også Jahreie & Nilsen, kapitel 9 i denne bog). Det vil sige en særlig og standardiseret forståelse af, hvordan mennesket ideelt set skal leve, handle, tænke og være for at blive opfattet som passende og normalt. Griffith og Smith identificerer fx i deres forskning en ideologisk kode, de kalder for SNAF, som står for 'den standardiserede nordamerikanske familie', hvilket definerer en rigtig og normal familie som en enhed, der består af to forældre med forskellige køn og ideelt set nogle børn (Griffith & Smith, 2005). I mit studie identificerer jeg 'det skoleparate barn' som en ideologisk kode. Det skoleparate barn er et socialt afstemt barn, som er i stand til at indgå i en institutionelt orkestreret hverdag, er dygtigt til at høre efter, sidde stille og tilpasse sig pædagogernes anvisninger, og som samtidig er god til at lege og indgå i fællesskaber med andre børn. Ligeledes interesserer det skoleparate barn sig for bogstaver og tal og kan ideelt set skrive sit eget navn og kender til flere bogstaver og tal, inden de starter i skole. I begge børnehaver observerer jeg, at der er fokus på at skabe skoleparate børn. Argumentet herfor er, at børn på den måde vil have nemmere ved at starte i skole og i mindre grad vil være i risiko for at falde bagud. Dette fokus på at skabe skoleparate børn i daginstitutionerne skal ses i sammenhæng med de dominerende politiske diskurser såvel nationalt som internationalt, hvor der argumenteres for, at et øget fokus på børns skolerelaterede læring vil gøre overgangen til skole mindre vanskelig og mere glidende for børn (OECD, 2001, 2006; Socialministeriet, 2003; Pædagogisk læreplan, 2003; Børne- og Socialministeriet, 2017). Lovgivningsmæssigt er det først i 2018 blevet en del af dagtilbudsloven, at daginstitutioner i Danmark skal forberede børn til at starte i skole ved at skabe "sammenhæng til børnehaveklassen" og ved at

“etablere et skoleunderstøttende pædagogisk læringsmiljø” Dagtilbudsloven 2018, s. 27). Imidlertid har ideerne om det skoleparate barn også hersket i årene inden. Således kan man i dokumentet ‘Stærke dagtilbud. Alle børn skal med i fællesskabet’ læse, at det er “forældrenes og dagtilbuddenes ansvar at børnehaveklassebørnene har lyst til at lære og mod på det nye i skolen” (Børne- og Socialministeriet, 2017, s. 21), mens man i rapporten *Kvalitet i dagtilbud* kan læse, “Skoleparathed anses (...) som en central resultatvariabel til måling af kvalitet og succesfulde indsatser i dagtilbud” (EVA, 2017, s. 46).

Skal dagtilbud og dagtilbudspædagoger således fremstå som ansvarlige, moderne og legitime, skal de gøre børn parate til at starte i skole, så de kan glide smidigt og uproblematisk ind i skolens rammer. Det er dette arbejde, jeg er vidne til i de to dagtilbud, hvor jeg er på feltarbejde. Her beskriver en af pædagogerne det som et arbejde med at skabe “børn, der kan”. Hvordan dette arbejde ser ud og gøres, beskrives bl.a. i børnenes udviklingsskemaer.

I pigen Lines udviklingsskema kan man således læse følgende:

I det seneste år har Line udviklet sine akademiske færdigheder, særligt indenfor sproglige og matematiske kompetencer. Line har i forbindelse med sin start i skolegruppen haft fokus på at lære at koncentrere sig om at lære farverne, at skrive sit navn, tallene fra et til ti samt at koncentrere sig om at lave en skoleopgave. Vi har fra starten af året udarbejdet en plan for Lines år i skolegruppen. Denne plan har vi løbende evalueret og ændret, sådan at den på bedst mulig vis har understøttet Lines læreprocesser [og] de akademiske kompetencer, som vi forventer, man skal kunne for at komme i skole. [Yderligere har] Lines forældre i en periode arbejdet med at stille Line tre skoleopgaver om ugen for at lære hende tal og bogstaver samt lære hende at koncentrere sig om at lave en opgave (...). Vi oplever at Line bruger over- og underbegreber, når hun samtaler. Line er blevet interesseret i at lave skoleopgaver og kender i den forbindelse tallene fra 1–10 samt de fleste bogstaver.

Mens Line er et af de børn, som vurderes skoleparat, vækker pigen Sonja pædagogernes bekymring. Også her aktiveres den ideologiske kode om det skoleparate barn. Sonja starter i samme skolegruppe som Line, men da Sonja ikke trives i skolegruppen, rykkes hun efter et stykke tid tilbage til den børnehavegruppe, hun kom fra. I det følgende interviewuddrag fortæller en af pædagogerne om denne beslutning:

Altså sidste år, der var det jo sådan, fordi vi ikke greb hurtigt nok ind, at vi måtte sende en pige tilbage igen, og vi var også i tvivl, om vi skulle have sendt et andet barn tilbage også. Og det skulle vi nok have gjort. [I forhold til Sonja] var [det] sådan, at

hver gang hun skulle lave fx en tegning af sig selv, for det er det, børnene starter med i skolegruppen, der lagde hun sig ned på stolen eller ned under bordet og græd og græd, og til sidst så faldt hun i søvn, fordi hun græd så meget. Hun kunne simpelthen ikke holde til, at hun skulle blive siddende på stolen, og at der blev stillet krav på en anden måde. Det kunne hun simpelthen ikke honorere. Og der tænkte vi, der havde hun brug for noget andet. Der skulle laves en handleplan for, hvad der så skulle ske det næste år, sådan så hun netop kan komme til at honorere kravene. Det er ikke meningen, hun skal sidde og kunne arbejde alene i flere timer, det er ikke sådan, men hun skal kunne være med på lige fod med de andre (...). Vi forventer ikke, at de kan det hele, når de kommer i skolegruppen, men langt hen ad vejen skal de kunne operere indenfor de krav, som er her i skolegruppen.

Eksemplerne med Sonja og Line er forskellige, men de viser begge to, hvordan skoleparathed er blevet til en dominerende ideologisk kode i daginstitutionen, som påvirker hverdagslivets organiseringer, opdelinger og aktiviteter, og som samtidig sætter rammerne for, hvad børn skal lære og kunne for at blive vurderet og kategoriseret som passende, parate og normale børn. På den måde viser eksemplerne, hvordan skoleparathed som ideologisk kode er blevet til et selvfølgeligt referencepunkt for det, der forekommer vigtigt i daginstitutionen, og hvordan skoleparathed herigennem får betydning for de forståelser af normalitet og afvigelse, som gør sig gældende i pædagogers arbejde med daginstitutionens børn.

Overgangen betragtet fra børns synspunkt

I udforskningen af overgangen fra børnehave til skole har børns egne forståelser og oplevelser ligeledes været et centralt fokuspunkt. Ved at følge børns handlinger, samspil og samtaler har jeg således fået indblik i, hvordan børn oplever og håndterer overgangen og de institutionelle krav, de møder i den forbindelse. Herigennem har jeg fået indblik i, at mange børn glæder sig til at starte i skole. Især glæder de sig til at få nye venner, til at lege i frikvartererne og til at lære at læse, skrive og regne. Imidlertid fik jeg ligeledes indblik i, at mange børn også er bekymrede for at starte i skole, idet de er usikre på, om de nu også er dygtige nok til at klare skolens krav og rammer. Denne bekymring kommer fx til udtryk i min samtale med børnehavepigen Nina, hvor jeg spørger hende, hvordan hun tror, det bliver at starte i skole, og hun svarer: "ikke sjovt, fordi man skal lave mange lektier, og det kan vi ikke vel?" Hun kigger på sin veninde og fortsætter: "De er meget svære, ik? Det er alle mulige irriterende opgaver, ik?" Hertil svarer

hendes veninde "jo" og spørger mig, om jeg vil se hendes læringsmappe. Det vil jeg gerne, og hun viser mig derefter en mappe, som indeholder mere end 60 kopiark med forskellige former for (skole-)opgaver, mens hun fortæller mig, hvilke opgaver, hun synes, har været kedelige og svære. Hun siger bl.a.:

Denne her opgave var ikke sjov, denne her var ikke sjov, og denne her opgave var heller ikke sjov. I denne her skulle man bare skrive sit navn i rigtig, rigtig, RIGTIG (hæver stemmen) lang tid. Fem timer eller sådan noget.

På den måde er lektier og det faglige niveau i skolen genstand for udbredt bekymring hos flere af børnene.

Endnu en bekymring, som fylder hos børnene, handler om deres evner til at opføre sig ordentligt og efterleve skolens krav og regler. Det er nemlig gennemgående hos børnene, at de opfatter skolen som et sted, hvor det er yderst vigtigt (og vigtigere end i børnehaven), at de kan sidde stille, opføre sig ordentligt og høre efter, hvad læren siger. Flere af børnene er derfor bekymrede for, om de vil få meget skældud, blive sendt på kontoret eller blive smidt helt ud af skolen, hvis de ikke kan leve op til skolens krav. Selvom pædagogerne i børnehaven gør sig umage med at tale om skolen som et sjovt og spændende sted med søde, nye voksne, bærer mange af børnene således alligevel på en forståelse af skolen som et sted med mange og høje krav, hvor man skal være særlig dygtig og veldisciplineret for at passe ind. Denne forståelse relaterer sig til de fortællinger om skolen, som børnene får fra både bøger og film og deres ældre søskende. Men forståelsen stammer også fra den skoleforberedende praksis, som børnene har været en del af i børnehaven. Her har de nemlig erfaret, hvordan skoleparathed er noget, man skal arbejde målrettet og længe på for at opnå, ligesom de har erfaret, at nogle af deres kammerater endnu ikke er blevet vurderet skoleparate nok til at starte i skole og derfor må blive i børnehaven. Som pigen Elisabeth forklarer om disse børn: "De har ikke lært nok endnu, så de kan ikke komme i skole". Også pigerne Vigga og Emily er bevidste om vigtigheden af, at blive klar og dygtig nok til skolen. Således fortæller de, hvordan de til samling øver sig på ikke at afbryde, at være stille og række hånden op, men også om, hvor svært de synes, det er. Derfor håber pigerne "bare rigtig meget, at vi når at blive gode nok til det. Fordi det skal man", som de siger. "Man skal opføre sig ordentligt i skolen". Derfor må de bare "øve sig og øve sig", fortæller Emily.

På den måde bliver det tydeligt, at det ikke kun er pædagogerne, men også børnene, som er påvirket af og med til at reproducere de institutionelle forståelser af skoleparathed. De er så at sige fanget af dem, hvilket både præger deres opfattelser af sig selv og hinanden og de måder, de agerer på i daginstitutionen. Ved at udforske overgangen fra børns ståsteder får jeg således indblik i, hvordan børn fra en ganske tidlig alder omsluttet af skoleparathedsorienterede forståelser og i forlængelse heraf er på et omfattende arbejde med at omdanne sig selv til passende og parate børn, selvom dette langt fra er lige let og uproblematisk for alle. Samtidig får jeg viden om, at det skoleparathedsorienterede arbejde for nogle børn kan have kontraproduktive effekter. For mens intentionen med det skoleparathedsorienterede arbejde netop er at give børn mod på og lyst til at starte i skole, så er arbejdet med at blive skoleparat også med til at producere bekymring og usikkerhed hos nogle børn, mens det for andre giver anledning til, at de slet ikke har lyst til at starte i skole. En situation, som gør sig gældende for to af pigerne i mit materiale.

Det er således en væsentlig pointe i forskningsprojektet, at arbejdet med at skabe sammenhængende overgange igennem et øget og tidligere skoleparathedsorienteret fokus i børnehaven som en styrende og påtrængende relation rummer en række udfordringer og begrænsninger, som politikere og dagtilbudspædagoger må være opmærksomme på, hvis overgangsarbejdet reelt skal gøre det lettere og mere trygt for børn at starte i skole.

Afrunding

Ved at beskrive det metodiske og analytiske arbejde med afhandlingen *Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehaven til skole* (Christensen, 2020) har jeg i kapitlet vist, hvordan arbejdet med en institutionel etnografi både retter sig mod menneskers egne handlinger, oplevelser og erfaringer og mod de styrende relationer, som påvirker og er med til at forme menneskers liv. Samtidig har jeg vist, at det ikke altid er lige nemt at få øje på og udforske styrende relationer. Det skyldes dels, at de skal afdækkes empirisk, og dels, at de ofte består af komplekse og translokale institutionelle systemer, som både kan forekomme selvfølgelig og uden for det enkelte menneskes umiddelbare bevidsthed. At arbejde med institutionel etnografi handler derfor om at gå tæt på og bagom menneskers liv for på den måde både at vise, hvordan institutionelle forhold er med til at styre, forme og få betydning i menneskers liv, og for at

tydeliggøre, hvad det er for forhold, mennesker bøvler med, udfordres af og har forhåbninger til. På den måde er formålet med institutionel etnografi at skabe fornyet dialog om nye og bedre måder at skabe hverdagsliv på, som ligger tættere på menneskers egne ønsker, perspektiver og reelle handlemuligheder. I denne sammenhæng fornyet dialog om børns skolestart, som i højere grad inddrager børns forskellige perspektiver og muligheder for at være børn på forskellige og ikke-standardiserede måder, da man ellers risikerer at øge børns vanskeligheder med at bevæge sig fra børnehave til skole.

I kapitlet har jeg ligeledes belyst, hvordan et længerevarende etnografisk feltarbejde kan udgøre en nyttig tilgang, når man ønsker at arbejde med institutionel etnografi. Når mange forskere alligevel benytter sig af interviewet som den foretrukne metode, kan det både skyldes den begrænsede tid, man som forsker ofte har til rådighed, og det ontologiske udgangspunkt i den institutionelle etnografi, hvor mennesker betragtes som vidende aktører, som forskeren snarere skal lære af end objektivere. Et udgangspunkt, som gør interviewmetoden til et oplagt og væsentligt valg. Imidlertid har jeg i kapitlet fremført forskellige argumenter for, at deltagende observationer kan udgøre et vigtigt supplement til interviewmetoden, når man arbejder med den institutionelle etnografi. Det første argument handler om, at menneskers hverdagsliv ofte består af så komplekse og sammenvævede forhold, at det ikke altid er muligt for det enkelte individ at gennemskue, forklare og beskrive, hvilke forhold der bliver styrende i deres liv. Det andet argument handler om, at menneskers viden i lige så høj grad er kropslig, som den er kognitiv og sproglig. At observere menneskers gøren, handlemåder og prioriteringer kan således både give forskeren adgang til menneskers ikke-verbaliserede viden og indblik i nogle af de institutionelle forhold, som mennesker ikke selv lægger mærke til, men som udgør en væsentlig og styrende del af hverdagslivets organiseringer og processer.

Uanset hvilken metode man vælger at benytte sig af, udgør den institutionelle etnografi en analytisk optik, som interesserer sig for at udforske og belyse, hvordan institutionelle forhold skabes, og påvirker menneskers liv. Forhåbentlig har dette kapitel givet indblik i, hvordan et sådant analytisk arbejde kan forme sig.

Forfatterbiografi

Kira Saabye Christensen er ph.d. fra pædagogisk antropologi ved Aarhus Universitet og ansat som forsker og lektor på Københavns

Professionshøjskole. Hun forsker især inden for daginstitutionsfeltet med fokus på, hvordan pædagogiske idealer og institutionelle forhold har betydning for børns hverdagsliv og deltagelsesmuligheder i daginstitutionen. Hun har også forsket i børns overgang fra børnehave til skole. Hun er blandt andet forfatter til kapitlet “Skoleparathed som styrende relation sidste år i børnehaven” (Øksnes & Schanke (Red.), 2023) og aktuel med forskningsrapporten *Køn i børnehaven – en forskningsrapport* (2023).

Litteratur

- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar til och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. Lennaeus University Press.
- Børne- og Socialministeriet. (2017). *Stærke dagtilbud. Alle børn skal med i fællesskabet*. <https://www.uvm.dk/dagtilbud/love-og-regler--formaal-og-aftaler/aftalen-om-staerke-dagtilbud>
- Christensen, K. S. (2020). *Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehaven til skole* [ph.d.-afhandling]. DPU, Århus Universitet.
- Christensen, K. S. (2023). Skoleparathed som styrende relation sidste år i børnehaven. I M. Øksnes & T. Schanke (Red.), *Eldst* (s. 109–132). Cappelen Damm Akademisk.
- Christensen, K. S., Prins, K., Hvid Thingstrup, S. & Aabro, C. (2023). *Køn i børnehaven – en forskningsrapport*. KP & BUPL.
- Dagtilbudsloven. (2007). *Forslag til Lov om dag-, fritids- og klubtilbud mv. til børn og unge* (LFS 170. 24/05/2007). <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/200613L00170>
- Dagtilbudsloven. (2018). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge* (LBK nr 1214 af 11/10/2018 af 11/10/2018). <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/1214>
- DeVault, M. & McCoy, L. (2006). Institutional ethnography: Using interviews to investigate ruling relations. I D. Smith, *Institutional ethnography as practice* (s. 15–44). Rowman & Littlefield Publishers.
- Diamond, T. (2006). Participant observation in institutional ethnography. I D. Smith (Red.), *Institutional ethnography as practice* (s. 45–63). Rowman & Littlefield Publishers.
- Dockett, S. & Perry, B. (2001). *Starting school. Effective transitions in ECRP. Early childhood research and practice*. University of Illinois.
- Dockett, S. & Perry, B. (2003). Children starting school: What should children, parents, and schoolteachers do? *Australian Research in Early Childhood Education*, 10(2).
- Dockett, S. & Perry, B. (2008). Starting school: A community endeavor. *Childhood Education*, 84(5).
- Ehn, B. (2004). *Skal vi lege tiger? Børnehaveliv set fra en kulturel vinkel*. Klim.
- EVA. (2017). *Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskning*.
- Foucault, M. (2002). *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Det lille Forlag.
- Geertz, C. (1973). Thick descriptions: Towards an interpretive theory of culture. I C. Geertz (Red.), *The interpretation of cultures: Selected essays* (s. 3–30). Basic books.
- Griffith, A. & Smith, D. (2005). *Mothering for schooling*. Routledge Falmer.
- Gullov, E., Nielsen, G. & Wenzel Winther, I. (2017). *Pædagogisk antropologi. Tilgange og begreber*. Hans Reitzels Forlag.
- Emerson, R., Fretz, R. & Shaw, L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2. udg.). The University of Chicago Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Feltmetodikk. Grunnetlaget for feltarbeid og feltforskning*. Notam Gyldendal.

- Hogsnes, H. D. (2015). Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential of reliance on picture books as boundary objects. *International Journal of Transitions in Childhood*, 8, 3–13.
- Højholt, C. (2001). *Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis*. Socialpædagogisk bibliotek.
- Lund, R. & Nilsen, A. C. (Red.). (2020). *Introduction: Conditions for doing institutional ethnography in the Nordics. Institutional ethnography in the Nordic region*. Routledge.
- Magnussen, M. L. (2015). Familieforsørgelse. Å udforske menns forsørrerarbejd. I K. Widerberg (Red.), *I hjertet af velferdsstaten* (s. 52–72). Cappelen Damm Akademisk.
- McCoy, L. (2006). Keeping the institutional in view: Working with interview accounts of every experience. I D. Smith (Red.), *Institutional ethnography as practice* (s. 109–125). Rowman & Littlefield Publishers.
- Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling. (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan*.
- Nilsen, A. C. E. (2017). *Bekymringsbarn blir til. En institusjonell etnografi av tidlig innsats som styringsrasjonal i barnehagen* [ph.d.-afhandling, Agder Universitet]. AURA. <http://hdl.handle.net/11250/2435426>
- Nilsen, A. C. E. (2021). Professional talk: Unpacking professional language. I P. C. Luken & S. Vaughan (Red.), *Palgrave handbook of institutional ethnography* (s. 359–374). Palgrave Macmillan.
- OECD. (2001). *Starting strong. Early childhood education and care*.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*.
- Pædagogiske læreplaner. (2003). *Lovforslag om ændring af lov om social service* (LSF 124). <https://www.retsinformation.dk/eli/ft/200312L00124>
- Smith, D. & Turner, S. (2014). Introduction. I D. Smith & S. Turner (Red.), *Incorporating text into institutional Ethnographies* (s. 3–16). University of Toronto Press.
- Smith, D. (2005). *Institutional ethnography. A sociology for people*. Altamira Press.
- Socialministeriet. (2003). *En god start til alle børn*. <https://static.uvm.dk/Publikationer/2003/socialarv/pdf/indhold.pdf>
- Stanek, A. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabers betydning – analyseret i indskolingen fra børnehaven til 1. klasse og SFO* [ph.d.-afhandling]. Roskilde Universitetscenter.
- Widerberg, K. (2015). En invitasjon till institusjonell etnografi. I K. Widerberg (Red.), *I hjertet af velferdsstaten* (s. 13–31). Cappelen Damm Akademisk.