

DANSK PÆDA GOGISK TIDS SKRIFT

#4 » 2019 » DECEMBER



TEMA: OVERGANGE – I LYSET AF DET MODERNE
INSTITUTIONELLE LIV – FINDES LIMINALITETEN?

KRITISK ANALYSE, FORMIDLING OG DISKUSSION

Dansk pædagogisk Tidsskrift har en lang historie som organ for tænksomme, kritiske og progressive kræfter, der søger at forstå og påvirke det pædagogiske felt og dets institutioner. Tidsskriftet er stedet, hvor herskende uddannelsesdagsordner udfordres med kritiske analyser, hvor uddannelsernes skjulte konsekvenser dokumenteres, hvor ideologiske kampe udkæmpes og hvor skarpe og provokerende analyser åbner for nye perspektiver på pædagogiske problemstillinger og institutioner og hvor nytænkende og kreative perspektiver og idéer formidles til inspiration for det pædagogiske felt.

Tidsskriftets overordnede formål er at bidrage til udviklingen af det pædagogiske felt og samfundet i retning af øget social, kulturel og kønsmæssig lighed og retfærdighed.

I Dansk pædagogisk Tidsskrift er der brug for skarpe kommentarer til aktuelle pædagogiske og uddannelsespolitiske dagsordener. Der er brug for kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser af pædagogiske forhold og deres konsekvenser, og der er brug for formidling af nye og fremadrettede refleksioner og eksperimenter, der kan inspirere og forandre.

Tidsskriftets sigte er gennem temaer, enkeltartikler og kommentarer samt anmeldelser at dække hele det pædagogiske spektrum. Opgaven er at bringe indlæg fra forskellige dele af det pædagogiske felt; fra folk i praksis, fra forskere, fra professionsuddannelserne m. fl. Dansk pædagogisk Tidsskrift skal være relevant for en bred læserskare og motivere til artikler fra en vifte af forskellige forfattere.

KRITISK PERSPEKTIV

Når DpT efterlyser kritiske, veldokumenterede og skarpsindige analyser, betyder det, at en artikel for at have en kritisk vinkling må opfylde et eller flere af følgende kriterier:

- den problematiserer og udfordrer dominerende tanker, forståelser, ideologier og politik på det pædagogiske område
- den giver stemme til eller belyser forholdene for marginaliserede, stigmatiserede og ekskluderede individer og grupper indenfor det pædagogiske felt
- den beskriver og fremlægger erfaringer, der åbner for nye perspektiver på og forståelser af den pædagogiske virkelighed
- den viser gennem et teoretisk perspektiv på pædagogiske problemstillinger andre vinkler og aspekter af verden, end dem der kommer fra den praktiske og politiske virkelighed
- den rejser usædvanlige spørgsmål eller beskæftiger sig med marginaliserede emner og problemstillinger i forhold til det pædagogiske felt
- den synliggør sine produktionsbetingelser og dermed dels sin måde at relatere sig til dominansforholdene i det pædagogiske felt på, dels hvilken indflydelse disse dominansforhold har på, hvad der mere eller mindre let kan siges om det pædagogiske felt.

REDAKTIONEN BESTÅR AF:

Marianne Brodersen

Ph.d. og lektor ved Center for Pædagogik, Absalon

Jacob Ditlev Bøje

Ph.d. og lektor ved Institut for Kulturvidenskaber, SDU

Tekla Canger

Ph.d. og lektor ved Læreruddannelsen Campus Carlsberg, KP

Birgitte Elle

Ph.d. og professor ved Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

Tomas Ellegaard (ansvarsh.)

Ph.d., lektor og forskningsgruppeleder ved Institut for Mennesker og Teknologi, RUC

Christian Sandbjerg Hansen

Ph.d. og lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Søren Langager

Lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Axel Neubert

Tidl. uddannelseskonsulent i SiD (nu 3F) og selvstændig konsulent

Marta Padovan-Özdemir

Ph.d., lektor og forskningsleder ved Pædagoguddannelsen i Horsens, VIAUC

Trine Øland

Trine Øland
Ph.d., lektor og sektionsleder ved Sektion for Pædagogik, Institut for Kommunikation, Københavns Universitet

Yderligere oplysning bagerst i tidsskriftet og på www.dpt.dk

Grafisk tilrettelæggelse og tryk:

Narayana Press

www.dpt.dk

Artikelforfattere, som ønsker det, kan vælge at få deres artikler bedømt i form af en anonym fagfælle vurdering (peer review). Se de nærmere retningslinjer i skrivevejledningen på www.dpt.dk.

Dansk pædagogisk Tidsskrift er optaget på European Reference Index for the Humanities(erih) over videnskabelige tidsskrifter i kategori c: research journals with an important local / regional significance in europe, occasionally cited outside the publishing country though their main target group is the domestic academic community. Listen udgives af european science foundation.

**TEMA: OVERGANGE – I LYSET AF DET MODERNE
INSTITUTIONELLE LIV – FINDES LIMINALITETEN?**

Menneskelivet er fyldt med overgange fra en status til en anden. Centralt er overgangen fra barn til voksen. Men der er også andre overgange som i de fleste kulturer er betydningsfulde – fx fra den familie hvor man er barn til den familie, man former ved ægteskab, eller overgangen fra liv til død. Der er en stigende interesse for at tilrettelægge overgange på hensigtsmæssige måder – en interesse som går som en underliggende rød tråd igennem størstedelen af temaets artikler.

Tekla Canger og Tomas Ellegaard

Redaktionel indledning 2

Björg Kjær, Dil Bach og Karen Ida Dannesboe

Når du kommer i skole, så går det altså ikke!
– børnehavens afslutning som overgangsritual 7

Kira Saabye Christensen

Børnehavens arbejde med børns overgang til skolen
– mellem kontinuitet og konformitet 17

Helene Falkenberg

Overgange i udskoling
– institutionelle skæring mellem barndom og ungdomsliv 27

Sidse Hølvig Mikkelsen, Peter Hornbæk Frostholm og David Thore Gravesen

Jeg vidste ikke helt, hvad det var jeg ville være, når jeg blev ... voksen
– om unges overgange i skole- og uddannelseslivet, og de udfordringer der følger med 37

Lars Ulriksen, Lene Møller Madsen og Henriette T. Holmegaard

Overgange i uddannelser
– fortællinger, horisonter og repertoier 47

Nanna Koch Hansen

Fra hårdkogte indsatte til skrøbelige udsatte
Socialpædagogiske overgangslogikker og illusionen om afinstitutionisering 57

ARTIKLER

Christina Haandbæk Schmidt

Leg som mellemrumsaktivitet 67

Finn Wiedemann

Kampen om data
Et spøgelse går gennem verden – et dataspøgelse 80

ANMELDELSER

Fire aktuelle boganmeldelser 89

TEMA

OVERGANGE – I LYSET AF DET MODERNE INSTITUTIONELLE LIV – FINDES LIMINALITETEN?

Menneskelivet er fyldt med overgange fra en status til en anden. Centralt er overgangen fra barn til voksen. Men der er også andre overgange som i de fleste kulturer er betydningsfulde – fx fra den familie hvor man er barn til den familie, man former ved ægteskab, eller overgangen fra liv til død.

Overgangene er karakteriseret ved bevægelse i tid og sted; ved transition fra en kontekst til en anden. Men først og fremmest er de karakteriseret ved at den enkeltes samfundsposition forandres. I traditionelle samfund har dette ofte karakter af et abrupt brud. Ikke mindst den britiske antropolog Victor Turner har forholdt sig til dette brud (Victor W. Turner, 1972), og der er da også flere af artiklerne i dette temanummer der direkte refererer til hans teori. Turner "genopdagede" etnologen van Genneps (Gennep, 1977) (oprindeligt 1909) arbejde om overgangsritualer: rites de passage. Turner peger i sin læsning af Gennep på, at der indgår 3 faser i overgangsritualet: Separation, transition og (gen)integration. I separationen forlader personen sin tidligere sociale position og status – fx som barn, og i integrationsfasen

indtræder personen i sin nye sociale position – fx som voksen. Men Turner fokuserede særligt på den anden fase: transitionen, som han karakteriserede *liminalitet*. Liminalitet er kendetegnet ved at personen befinder sig i et indimellem socialt rum. Dette rum er en slags socialt limbo, hvor den eller de person(er) der gennemgår overgangen ikke skal leve op til nogle sociale forventninger. Det er et rum fyldt med tvetydighed og uklarhed, og det er et rum der i høj grad defineres af deltagerne selv, og hvor der (som følge af tvetydigheden) ikke er nogen der bestemmer. Samtidig danner det ramme om nogle irreversible processer, og det kan forstås som et farefyldt rum uden for samfundets fastlagte strukturer og normer; deraf forståelsen af 'limbo'.

Disse liminale faser, der i Turners optik er et vilkår, ser imidlertid afgørende anderledes ud i moderne samfund, hvor vi ser en differentiering, institutionalisering, civilisering og pædagogisering af overgangene.

DIFFERENTIERING OG INSTITUTIONALISERING

Tilsyneladende er der i dag mange flere overgangstrin end tidligere: Hvor

IKKE MERE PAPIR OG TRYKSVÆRTE

Fra årsskiftet udkommer Dansk pædagogisk Tidsskrift digitalt. Derfor sidder I nu med den uigenkaldeligt sidste papirudgave af DpT i hånden – endnu en gang med et overraskende tema. Der dropper altså ikke den sædvanlige opkrævning for næste års abonnement ned i jeres postkasse. Men vi takker for jeres trofaste abonnementsfornyelse år efter år. Det betyder selvfølgelig ikke, at I fremover skal undvære en ny udgave af DpT fire gange årligt, som I er vant til. Og det bliver bestemt ikke et mindre kritisk, relevant og velkommende tidsskrift fremover.

Den nye hjemmeside og det nye format er næsten færdigudviklet, og DpT vil som alle tidligere år udkomme med nr. 1/20 i starten af marts. Men nu digitalt tilgængeligt. Så der vil også i kommende numre være temaer, enkeltartikler og anmeldelser m.m. at nærlæse på den nye hjemmeside, som fremover kan findes på dpt.dk.

Årsagen til overgangen til digital udgivelse er, at stigende udgifter til opsætning, trykning og forsendelse ikke længere kunne dækkes af abonnementsindtægten. Men selv uden fremtidige udgifter til produktion og distribution m.v. er det ikke gratis at redigere og udgive tidsskriftet. Så på den nye hjemmeside oprettes en funktion, hvor det er muligt at yde frivillige bidrag til tidsskriftets fortsatte drift. Vi ser med glæde frem til såvel store som små bidrag fra vores tilfædre læsere.

Vi forventer et talstærkt gensyn med læserne i det nye Dansk pædagogisk Tidsskrift efter årsskiftet. På gensyn i den digitale virkelighed.

REDAKTIONEN

man tidligere groft sagt havde to store overgange i barndommen, at starte i skole og efter skolen at 'træde ind i de voksnes rækker', er barndom og ungdom i dag en lang vej gennem institutioner. De fleste børn og unge er i dag således i institutioner fra de er ganske små og til langt op i voksenlivet. I takt med at institutionaliseringen har taget til, er overgange derfor i høj grad blevet overgange fra en institutionel kontekst til en anden. Fx fra spædbarn til vuggestuebarn. Fra børnehavebarn til skolebarn. Fra skolebarn til ungdomsuddannelse. Fra at være studerende til at være i arbejde. Fra arbejdende til pensionist osv.

I Turners etnografisk baserede definition af transitioner er et vigtigt element, at det liminale rum i høj grad styres af deltagerne selv. I vore dage er det snarere institutionerne, der sætter rammer (og ind i mellem regler) for overgangene. Samtidigt er overgangene netop nogen der har med begyndelse eller afslutning af personers

løbebane i en institution at gøre. Et eksempel på dette kunne være RUS-ture – som i stedet for at være overladt til de studerendes egen styring i stigende omfang bliver underlagt samfundets og "de voksnes" krav om at det skal foregå 'ordentligt' – uden krænkelser eller overdreven indtagelse af alkohol.

CIVILISERING OG PÆDAGOGISERING

Dette sidste peger på i hvert fald ritualer i forbindelse med overgange i stigende omfang er blevet civiliseret. Overgangsritualer har indtil for nyligt ofte været kendetegnet af en løssluppen råhed som dog i stigende omfang, som netop RUS-ture underkastes krav om, at de ikke skal overskride grænser(!) (Pedersen, 2019).

Man kan forstå dette som, at overgange bliver stadigt mere 'civiliserede' (Elias, 1994). I det hele taget er der en stigende opmærksomhed på at overgange skal foregå ordentligt. Fra samfundets side lader der til at være

et øget fokus på, at overgange skal være så optimale som muligt for den enkelte; og dette på tværs af aldre og institutioner. Det drejer sig derfor om at tilrettelægge overgange så gnidningsløst og problemfrit som det kan lade sig gøre. Og når dette ikke foregår gnidningsløst, problematiseres og patologiseres dette i et vist omfang. Overgange er blevet pædagogiseret. Dette sker med fx begreber som sammenhæng, brobygning, kontinuitet, parathed osv.; begreber der kobles direkte til planlægning og tilrettelæggelse af opdragelse og undervisning. Vi ser en optagethed af at lette overgangene, først og fremmest ved at gøre det enkelte menneske parat til overgangen til næste trin, men også ved at tilrettelægge de institutionelle overgange på 'civiliserede' og pædagogiske måder. Optagetheden af parathed begrundes ofte primært psykologisk. Men det er også åbenlyst, at der er et øget økonomisk fokus på at få børn og unge så hurtigt, og derfor helst gnidningsløst, som muligt gennem uddannelsessystemet.

Der er en opmærksomhed rettet mod, hvordan man bedst muligt gør vuggestuebørn selvhjulpne, så de klarer overgangen til børnehaven gnidningsfrit; der er fokus på at gøre børnehalebørn skoleparate, så skolens kultur, logikker og krav ikke fremstår som alt for overvældende; der er diskussioner af hvordan indskolings- og mellemtrin bedst muligt overleverer børn til næste afdeling, og der er et øget fokus på uddannelsesparathed og vejledning i folkeskolens ældste klasser; hvordan sikrer man at unge mennesker er parate til at indgå i de uddannelsessammenhænge som tilbydes efter endt skoletid? Hvad stiller man op med de elever som man ikke 'formår at gøre parate til ungdomsud-

dannelse'? Og hvordan skal man i det hele taget anskue overgange for mennesker – børn, unge og voksne – som ikke lever op til den forestillede lineari-tet og 'normalbiografi'?

Ønsket om at skabe sammenhænge i børn og unges liv, på langs såvel som på tværs, er i princippet prisværdigt, men hvilke utilsigtede konsekvenser får dette øgede fokus på uproblematisk overgange? Hvilke ideer om institutionens betydning i sig selv installerer man i børns og unges bevidsthed? Hvordan bliver et overgangsfokus til et fokus på lige netop overgangen og ikke på det der ligger ude i fremtiden? Bliver det vanskeligt at adskille de forskellige institutionelle sfærer? Og betyder det at børneliv bliver en lang institutionssmøre uden pauser? Og hvad stiller man op med de børn og unge der ikke, mod forventning, agerer som man forventer når nu man har gødet jorden til en problemfri overgang?

Afslutningsvis kan man spørge, hvordan disse historiske forandringer stiller Turners og Genneps teoretiske begreber om overgangsriter og liminalitet. Spørgsmålet er, om liminalitet med den definition som Turner i sin tid gav overhovedet findes længere: Et rum som er klart på grænsen mellem sociale positioner. Et limbo. Eller om modernitet, arbejde og pædagogik har betydet, at der ikke findes andet end reminiscenser af liminalitet? Turner var faktisk selv inde på noget lignende i en artikel fra 1982 (Turner, 1982). Her argumenterer han for, at det liminale ikke længere findes i det moderne samfund, men at dette er erstattet af hvad han betegner som det liminoide. Herved forstår Turner at der er noget der er *som om* det liminale; men ikke er det. Det liminale er fuldt integreret i det sociale liv og

hverdagen – og er alvorligt, farligt og irreversibelt. Det liminoide derimod er prøvende og eksperimenterende. Det kan findes i kunst, leg og det der er tilbage af ritualer. Uden direkte reference minder Turners betragtninger på mange måder om det som den engelske psykoanalytiker Winnicott taler om, når han taler om overgange og overgangsfænomener (Winnicott, 1990). Også han betonedede det legende og eksperimenterende i overgange. (Måske sigende for pædagogiseringen af overgange, er Winnicott dog mere kendt for, teorier om hvordan man kan lette overgange, fx behovet for at tage noget med fra ens tidligere position – et overgangsobjekt).

Under alle omstændigheder er der en fortsat stigende interesse for at tilrettelægge overgange på hensigtsmæssige måder. En interesse som går som en underliggende rød tråd igennem størstedelen af de artikler, der indgår i dette tema om overgange.

Temaet består af seks artikler, der på hver sin måde tematiserer, diskuterer og problematiserer overgange fra en institutionel kontekst til en anden, eller fra en tilstand til en anden. Temaet indledes med Bjørg Kjær, Dil Bach og Karen Ida Dannesboes artikel *Når du kommer i skole, så går det altså ikke!*, der diskuterer børnehavens arbejde med at forberede 'de store børn' på skolen. Artiklen baserer sig på klassiske teorier om 'rites de passage' og viser hvordan den rituelle overgang skabes gennem særlige symboler og aktiviteter for gruppen af kommende skolebørn, og hvordan disse symboler og aktiviteter på sin vis skaber et særligt billede af skolen og ideer om passende adfærd i en institutionel kontekst som børnene i udgangspunktet ikke har forudsætninger for at kende.

Temaets anden artikel, Kira Christensens artikel *Børnehavens arbejde med børns overgang til skolen*, har også overgange fra børnehave til skole som omdrejningspunkt, men fokuserer nærmere på hvilke institutionelle logikker og forståelser der gør sig gældende, når børnehavepædagoger arbejder med børns overgang til skolen og hvilke betydninger disse logikker og forståelser har for, hvordan børnehaveliv organiseres og for hvordan børnehaveliv og børnehavebørn forstås. Den viser blandt andet hvordan forsøg på at skabe kontinuitet i overgangen også medfører at skolen på naturlig vis synes at flytte ind i børnehavens hverdagsliv.

I den tredje artikel flyttes fokus fra overgange mellem børnehave og skole til overgangen mellem mellemtrin og udskoling i folkeskolen. Helene Falkenberg illustrerer i sin artikel, *Overgange i udskolingen – institutionelle skæringer mellem barndom og ungdomsliv*, hvordan en institutionel adskillelse af børneskole og overbygningsskole bidrager til at gøre elevernes overgange til en bevægelse fra barndom til ungdom via et forsøg på ungdomsgørelse. Hun viser hvordan effekten af denne ungdomsgørelse er fremkomsten af en populær (kønnet) kategori, som gøres til den kulturelt værdsatte måde for pigerne, at gøre overgange på, hvilket sætter dem på overarbejde i det sociale skoleliv.

Den næste artikel, *"Jeg vidste ikke helt, hvad det var jeg ville være, når jeg blev ... voksen"- Om unges overgange i skole- og uddannelseslivet, og de udfordringer der følger med* af Frostholt, Gravesen og Mikkelsen, vender vi endnu engang blikket til en anden type overgange, nemlig overgange mellem grundskole og ungdomsud-

dannelse eller overgange mellem forskellige ungdomsuddannelser. Artiklen tager sit afsæt i kvalitative interviews med unge fra hhv. en produktions-skole og en VUC-afdeling. Disse interviews danner afsæt for en analyse af unges egne perspektiver på overgange og udfordringer med overgange. Artiklens analyse viser at uddannelses- og fremtidsvalg for de interviewede unge kan være en svær og udfordrende proces, og at opbakning, sparring og vejledning både fra hjemmefronten og fra skole- og uddannelsessystemet er af afgørende betydning for de unges navigationer på vej imod voksenlivet.

Temanummerets femte artikel, *Overgange i uddannelser – Fortællinger, horisonter og repertoier* af Ulriksen, Madsen og Holmegaard, følger 22 unge i overgangen mellem ungdomsuddannelse og valg af videregående uddannelse. I artiklen diskuterer forfatterne hvordan skabelsen af *fortællinger*, kan skabe en sammenhæng for den enkelte over tid, hvordan man kan forstå de *horisonter* den enkelte har for overgangen til det nye sted, samt hvilket *repertoire*, den enkelte kan trække på i overgangen. Artiklens sigte er at vise hvordan disse tre elementer kan bidrage til at man kan forstå hvordan man kan indgå i nye sammenhænge på måder, som bliver opfattet som legitime, og hvordan man kan forsøge at skabe en overensstemmelse mellem det man kommer med, de forestillinger man havde, og de forventninger og krav, som findes i den nye sammenhæng.

Temanummerets sidste artikel, fra hårdkogte indsatte til skrøbelige udsatte af Nanna Koch Hansen, vender blikket væk fra overgange mellem to etablerede institutioner, og hen imod overgange mellem fængsel og løsladelse. Artiklen undersøger socialpæ-

dagogiske forestillinger om afsonere under overgangen fra fængsling til løsladelse og adresserer hvilke forestillinger om hhv. afsonere og overgange der karakteriserer den socialpædagogiske praksis og hvilke implikationer det får for tilrettelæggelsen af en særlig udlusningspædagogik. Artiklen viser, hvordan udlusningspraksis baserer sig på særlige forestillinger om både fængslets påvirkning og om afsonernes væsen. Derudover peger forfatteren på at ambitionen om afinstitutionisering snarere synes at give sig udslag i en ominstitutionisering, hvor afsonerne søges afvænet fra én institutionstype blot for at blive tilpasset en ny.

Samlet belyser temanummeret om overgange, hvordan overgange forstås på mangfoldige måder, og hvordan overgange i en pædagogisk forståelsesramme muligvis har til hensigt at skabe harmoni og gnidningsfrie forhold, men samtidig lader til at have en række utilsigtede konsekvenser og gør 'noget' ved de aktører som er genstand for disse pædagogiserede og institutionaliserede forestillinger om 'den gode overgang'. <<

Tekla Canger og Tomas Ellegaard

REFERENCER:

- Elias, N. (1994). *The civilizing process*. Oxford: Blackwell.
- Gennep, A. van. (1977). *The rites of passage* (Reprint.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Pedersen, M. B. (2019, August). Bank, bomber og sex med et grisehoved. *Uniavisen*. Retrieved from <https://uniavisen.dk/bank-bomber-og-sex-med-et-grisehoved-universiteternes-vanvittige-indvielsesritualer-gennem-tiden/>
- Turner, V W. (1982). *From ritual to theatre, the human seriousness of play*. New York: Performing Arts Journal Publ.
- Turner, Victor W. (1972). Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage. *Reader in Comparative Religion: An Anthropological Approach*, 338-347.
- Winnicott, D. (1990). *Leg og virkelighed*. Hans Reitzels Forlag.

Bjerg Kjær, Dil Bach og Karen Ida Dannesboe

NÅR DU KOMMER I SKOLE, SÅ GÅR DET ALTSÅ IKKE!

– BØRNEHAVENS AFSLUTNING SOM OVERGANGSRITUAL

Med udgangspunkt i feltarbejde i tre daginstitutioner fokuserer denne artikel på børnehavens arbejde med at forberede 'de store børn' på skolen. Baseret på klassiske teorier om "rites des passages" analyseres skolestartforløbet som et overgangsritual. Som i det klassiske overgangsritual gennemlever de store børnehavebørn et forløb, hvor de afsondres, udsættes for prøvelser og overdreven symbolik, indvies i viden, oplever ekstase, festivitas mm. Analysen viser, hvordan den rituelle overgang skabes gennem særlige symboler og aktiviteter for gruppen af kommende skolebørn. Pædagogerne initierer jævnlige scenskift, som skaber en ændring i rollerne, og hvor dramaturgien bliver som i en klassisk forestilling om skolen. Ind i mellem formidles et næsten monstrøst billede af skolen, når pædagogerne lidt truende siger, at børnenes adfærd er upassende for store børn, der snart skal i skole.

Det er ikke kun første skoledag, der markerer overgangen til skolen. Det gør børnenes sidste tid i børnehaven også. Børnehavens forberedelsesarbejde er forankret i dagtilbudsloven, der påpeger, at dagtilbud i samarbejde med forældre og skole skal sikre en god overgang til skolen (Dagtilbudsloven 2018). Dette arbejde handler om, at børn skal kunne klare sig i en skole og indebærer, at børn skal lære at være sociale, dvs. kunne indgå i børnefæl-

lesskaber og adfærdsmæssigt begå sig i institutionaliserede sammenhænge, samt en vis grad af faglig forberedelse. Derudover er der særligt tilrettelagte forløb, hvor de kommende skolebørn samles i 'storegrupper' og deltager i aktiviteter, der forbereder dem på skolen. De mange ressourcer børnehaven lægger i det skoleforberedende arbejde, vidner om den store betydning skolen tillægges. Det skoleforberedende arbejde etablerer en form for liminalfase (Turner 1967) i børnehavetiden, der

“ Som i det klassiske overgangsritual gennemløber børnene et forløb, hvor de afsondres, udsættes for prøvelser og overdreven symbolik, indvies i viden, oplever ekstase, festivitas mm.

som i det klassiske overgangsritual markerer og stimulerer en transformation, hvor deltagerne efter en transitionsperiode forlader deres tidligere status og indtager en ny. I denne artikel undersøger vi, hvordan pædagogerne arbejder med denne transformation.

TEORI

For at forstå børnehavens afslutning som både del af, men også afsondret fra børnehavens øvrige liv, analyserer vi med afsæt i etnologen Arnold van Genneps (1999) og antropologen Victor Turners (1967) klassiske teorier om "rites des passages" børnehavens afslutning som overgangsritual. Overgangsritualet som det beskrives af Turner, omhandler den transformation, individer gennemgår fra en status til en anden (1967). Som i det klassiske overgangsritual gennemløber børnene et forløb, hvor de afsondres, udsættes for prøvelser og overdreven symbolik, indvies i viden, oplever ekstase, festivitas mm., og hvor de ikke længere er det, de var, nemlig børnehavebørn, men heller endnu ikke helt det, de skal blive, nemlig skoleelever. De er med Turners ord "betwixt and between", dvs. på en gang hverken-eller og både-og (1967). Turners ritualteori tager afsæt i Van Genneps teori om rites de passage, der beskriver overgangsritualet som en tre-faset størrelse, hvor individet først træder ud af sin hidtidige rolle og status; så afsondres i transitionsfasen, og endelig afslutningsvis re-inkorporeres i samfundet med sin nye status. Turner zoomer ind på midterfasen, dvs. liminalfasen, hvor hemmelig viden videregives i overdrevne eller monstrøse symbolske former, såkaldte sakra, og hvor der ofte opstår et helt særligt fælleskab blandt deltagerne. Der er tale om en unik 'fase, hvor roller vendes på hoved,

almindelige rutiner suspenderes og det man tog for givet gøres til genstand for refleksion via sakra (Ibid).

METODE

Artiklen bygger på materiale fra et etnografisk feltarbejde (Hammersley & Atkinson 1995, Madden 2017) som foregik 2016-17 i tre daginstitutioner hvis brugere tilsammen repræsenterer stor diversitet. Forskningsprojektet havde fokus på samarbejdsflader mellem voksne om børn og deres overgange (se også Dannesboe et al 2018, Bach et al. u.u.). Vi deltog i børnehavernes hverdagsliv, samt aktiviteter, som var rettet mod de kommende skolebørn. Derudover interviewede vi pædagogisk personale og forældre, samt overværede skoleparathedssamtaler. Det empiriske materiale består af feltnoter og transskriptioner af lydoptagelser. I teksten markeres uddrag fra empirien og feltens "emiske", dvs. lokale, kategorier (Kjær 2019; Sjørlev 2015) med kursiv. Alle stednavne, personnavne mv. er ændret og identificerbare detaljer er ændret eller udeladt for at sikre deltagerens anonymitet.

FAGLIG OG SOCIAL SKOLEFORBEREDELSE

Når pædagogerne i de tre daginstitutioner taler om forberedelsen til skolen, skelner de mellem kategorierne *det sociale* og *det faglige*. Pædagogerne fortalte at *det sociale* er det vigtigste i børnehavetiden, og der er en stærk forestilling om, at *det sociale* skal være på plads før *det faglige*. At fokusere på *det sociale* vil ikke sige at afvise skoleforberedelse. Som pædagogerne påpeger over for forældrene, er arbejdet med *det sociale* bare den bedste måde at forberede børnene til skolen. Pædagogen Gerd forklarer:

Forældrene har nok en mere klar hukkommelse på, hvad skole er. Jeg tror også, de lægger større vægt på skolen ift. fremtiden end på daginstitutionen. Vi kan sige, at skoleforberedelse starter, når barnet starter i institutionen, det er ikke [noget vi] kun gør i det sidste halve år, fordi vores formål er at sende børn videre i skolen... Det er livsforberedende på mange måder, men også skoleforberedende. Så nogle af de ting, vi gør med 3-årige, handler da i den grad om, hvordan det bliver, når de starter i skole. Når vi holder samling med en gruppe børn, om de er 3 år eller 5, så arbejder vi med fælles delt opmærksomhed, som vi ved, at de har brug for at kunne, når de starter i skole. Ikke sikkert, vi arbejder med tal og geometriske former, men det kan også godt være, at vi gør.

Skoleforberedelse bruges her som begrundelse for, ja ligefrem legitimering af pædagogernes arbejde – endda også arbejdet med *det sociale* i forbindelse med samlingen. Det peger på at daginstitutionerne historisk set har været optaget af at skabe skoleparate og livsduelige børn (Kristensen & Bayer 2015). Adspurgt om børnehaven gjorde noget specifikt skoleforberedende for de kommende skolestartere, svarede Gerd, at det kommer an på, hvad man forstår ved specifikt skoleforberedende. Ligesom i andre institutioner samler Gerds børnehaven de kommende skolestartere en gang om ugen til skoleforberedende aktiviteter. Om dette fortalte en af de andre pædagoger: *Vi lægger mest vægt på det sociale – og så lidt skoleopgaver.*

Det sociale dækker over et register af kompetencer, der handler om almindeligt samvær mellem mennesker, særligt inden for institutionelle ram-

mer, fx at kunne fornemme grænser, verbalisere følelser, vente på tur, sidde stille, tænke på andre end sig selv og være en god ven. Børnehavens opgave handler således primært om at forme børnenes adfærd og gøre dem socialt kompetente og selvhjulpne.

Over for kategorien *det sociale* står kategorien *det faglige*, der igen rummer en række underkategorier, som *tal og bogstaver*. Det faglige forbindes i høj grad med skolen og anses som relevant i forhold til at gøre børn skoleparate. I forhold til børnehavebørn aktiverer denne kategori nogle gange en praksis, der minder om (gammeldags) skoleundervisning (Palludan 2004).

Det sociale betragtes om en forudsætning for *det faglige*, men pædagogerne har også en forventning om, at børnehavebørn tilegner sig kompetencer i forhold til fx *tal og bogstaver*. På den ene side lægger de vægt på, at børnene lærer at skrive deres navne. På den anden side diskuterer pædagogerne igen og igen, om børnene skal lave tal- og bogstavopgaver. Således kan vi spore en vis ambivalens i forhold til *det fagliges* plads i børnehaven i de måder, pædagoger taler om og praktiserer skoleforberedelse. Desuden er *det sociale* og *det faglige* i praksis flettet ind i hinanden, så faglige aktiviteter fx også rummer sociale elementer.

SÆRLIGE FORVENTNINGER TIL DE STORE BØRN

Vi har set samlingen omtalt som en situation i børnehaven, hvor *det sociale* øves. Pædagogen Gerd nævnte den *fælles delte opmærksomhed* som noget børnene skal kunne, når de starter i skole. Især morgensamlingen opfattes af pædagogerne ikke kun som det, der

gør børnene parate til dagen i daginstitutionen, men også til livet i skolen.

Vi er til samling med den aldersblandede (3-5 år) Muslingegruppe: De tager en runde, hvor alle fortæller, hvad de skal være til fastelavn. Det næstsidste barn bruger lang tid, og det sidste – Arthur – bliver utålmodig: "Nu er det min tur, nu er det min tur, nu er det min tur". Men STEEN siger, at hvis Arthur bliver ved med det der, så vil han (STEEN) slet ikke høre det. STEEN irtettesætter flere af drengene for ikke at sidde stille, og ikke følge med. STEEN kalder dem i sjov "møgunger", og han siger, at de kun får morgengymnastik igen, hvis alle kan sidde stille. Til sidst får de, der har været bedst til at sidde stille lov til at gå først. Derefter de næstbedste. De tilbageværende 5 drenge får at vide, at det her, var de ikke ret gode til.

Selv om ikke alle pædagoger irtettesætter børnene på samme måde som Steen, viser eksemplet, hvordan samlingen fungerer som institutionel praksis, der søger at disciplinere børnenes adfærd, belønner dem som kan og sanktionerer dem, som ikke optræder passende (jf. Foucault 1978/2002). De **skal** lære *det sociale*, dvs. at forholde sig til hinanden og de voksnes dagsordner på bestemte måder. Dette synes at være vigtigt i en daginstitution, men bliver samtidig fremhævet som noget, børn skal kunne, når de begynder i skole. Man kan således argumentere for, at skoleforberedelsen ligger i børnehavekonceptet fra begyndelsen som en form for generel læring af passende institutionsadfærd. Men det er også tydeligt at kravene til børnene accentueres i takt med, at skolestarten nærmer sig, og de professionelle for-

holder sig eksplicit til, at børnene bør kunne disciplinere sig selv på bestemte måder, fordi det er nødvendigt i skolen. Den adfærd, pædagogerne søger at fremme, korresponderer med det, antropologen Susanne Højlund beskriver som reglen om ro i skolen, hvor børn forventes at være både verbalt og kropsligt rolige (Højlund 2002). At forventninger til især de store børns adfærd også er rettet direkte mod skolen bliver af og til tydeligt:

STEEN og MIKKEL spiser eftermiddagsfrugt med Muslingegruppen, der rummer flere kommende skolestartere. De voksne påtaler, at børnene larmer og beder om ro flere gange: "Store børn skal kunne sidde stille. De skal snart i skole", siger en af dem. Men børnene er stadig ikke stille. Så hæver STEEN stemmen og går ind på kontoret. Da han kommer tilbage, har han en fløjte i hånden. Han fortæller om en gang, da lederen hævede stemmen rigtig meget og til sidst fløjtede meget kraftigt. Børnene siger noget om at få ondt i ørerne, men også, at de voksne vel selv får ondt i ørerne af fløjten. STEEN puster ikke i fløjten, men går i gang med at læse højt for børnene.

Med eksplicit henvisning til skolen fremsætter den voksne her et argument, som skal få børnene til at disciplinere sig selv og falde til ro. Udsigten til en overdreven lydlig sanktion, hvor skolen fungerer som en slags sakra, dvs. et monstrøst symbol, skal få børnene til at reflektere over deres egen adfærd. Også i forhold til andre aktiviteter, spilles 'skolekortet' som kommunikation af sakra ind i mellem ud. I nedenstående eksempel handler det også om at kunne opføre sig passende, hvilket igen kædes sammen med bar-

nets alder og snarlige skolestart. Her spilles ikke kun på skolen, men også 'forældrekortet', idet pædagogen henviser til forældrene som opdragelsesautoriteter:

Fra et af de andre rum kommer en 4-årig pige grædende ud. Hun siger, hun er blevet trådt på. CAMILLA åbner døren til rummet og skælder en dreng ud: "Vil du smadre alt sammen? Hvordan tror du, det er for de andre børn? Du er 6 år. Det må jeg tage en snak med din mor om, når hun kommer. Hvis det fortsætter sådan, når du kommer i skole, så går det altså ikke."

I både dette og det forrige eksempel formidles en særlig viden om skolen som en form for monstrøst symbol, der bruges til at understrege de forventninger, der er til skolebørn og som en måde at legitimere en disciplinering af *det sociale*. Denne disciplinering og den eksplicite påpegning af børnene som kommende skolestartere illustrerer, hvordan arbejdet med *det sociale* indeholder en målrettethed i forhold til skoleparathed. I takt med at skolestarten nærmer sig, bliver skolen i stigende grad et argument, som bruges af personalet over for børn og forældre. Det faktum at børnene skal videre til skolen, sætter en dagsorden om at kunne klare sig socialt og lære det, man skal, snarere end at gøre, hvad man har lyst til. Dette vilkår aktiverer en form for nødvendighedens logik, både hvad angår det at agere som læringsparat elev og som passende socialt barn.

SCENESKIFT FOR DE STORE BØRN

Den rituelle overgang for gruppen af kommende skolebørn sker ikke bare gennem sakra-kommunikation men også i særlige aktiviteter, der skaber en

form for sceneskift i børnehavens praksis. De klassiske overgangsriter markerer en social begivenhed, der ikke kan isoleres fra det omgivende samfund, men som afsondrer dem, ritualet retter sig mod fra omgivelserne, bringer dem sammen og udsætter dem for en række prøvelser. Det er gennem disse prøvelser, individer eller grupper af individer får erfaring med og indsigt i den ændrede sociale status, ritualet sigter mod (Turner 1967). Gennem dette sceneskift markeres det, at de store børn, er en særlig gruppe. I de medvirkende institutioner foregår det ved at samle gruppen af store børn en gang om ugen. Når storegruppen er samlet, igangsætter pædagoger aktiviteter eksklusivt for de store børn, fx skoleopgaver. I det følgende giver vi et indblik i dette arbejde ved at beskrive en formiddag i storegruppen i en af institutionerne.

Ved 9-tiden kalder de voksne til samling og børnene tælles. Victor får til opgave at tælle børnene. Ligesom tal indgår i almindelige samlinger for alle børn i form af fx. dato-snak, så er tal tilstede, når dagen starter i gruppen af kommende skolestartere. Formiddagene i storegruppen er centreret om en aktivitet. Denne dag skal de i skoven. I garderoben siger pædagogen Iben, at der er noget, de skal øve: *I skal jo snart i skole. Og i skolen, giver læreren besked, og dem skal man huske, for der er kun én lærer til en masse børn. Og man skal gøre, hvad der bliver sagt i beskeden*. Iben spørger, hvordan de skal gå hen til udgangslågen. Albert svarer at man skal gå dreng-pige, men han har ikke fingeren i vejret og bliver ignoreret. Victor og Victoria svarer også. Iben siger, at henne ved lågen får de en fælles besked om, hvordan de skal gå. Hun tilføjer, at nu skal de ikke alle spørge, hvordan de skal gå, for den

besked får de henne ved lågen. Albert siger, han vil holde en af os i hånden. Iben spørger: *Albert, hvad var beskeden?*

Denne episode er interessant af flere grunde. Fx ser vi endnu et eksempel på en situation, hvor 'skolekortet' trækkes, og skolen altså optræder som sakra. Desuden forsøger børnene at vise at de godt ved, hvordan man går på tur. Det underkendes imidlertid, da fokus ligger på at modtage en kollektiv besked og kun sige noget, hvis man får ordet. Dette italesættes som nødvendigt at kunne for at blive parat til skolen.

Sådanne situationer, som vi har observeret adskillige af, indebærer også et sceneskift med ændring i rollerne, idet pædagogen bliver til en lærer, der hører børnene og børnene til elever, der kun må sige noget, hvis de rækker hånden op. Dramaturgien og rollefordelingen er som i en klassisk forestilling om skolen.

Klokken 11 er vi tilbage fra skovturen. *Sæt jer*, siger en voksen. Albert har taget en fjollet papirhat på. *Sæt dig lige ned*. Et andet barn kravler op på et bord for at tage en bog, men får at vide, at nu skal de ikke læse. De skal gå stille ind og lave skoleopgaver, dvs. små dansk- og matematikopgaver, som er beregnet til børnehaveklassen og et af de klareste eksempler på, at *det faglige*, herunder *tal og bogstaver*, introduceres i børnehaven. *Skoleopgaverne* er et tilbagevendende indslag i storegrupperne, men de voksne diskuterer næsten hver gang, om de skal arbejde

med dem, hvilket vi tolker som udtryk for ambivalens. Nogle børn efterspørger ivrigt opgaverne, mens andre ikke gider dem. Sidstnævnte gør det svært at gennemføre aktiviteten uden at bryde med en udbredt idé om, at *det faglige* kan og bør leges ind. Modstanden synliggør nemlig, at denne lystlogik har sine grænser og er præget af en ambivalens, som trækker i retning af en mere målorienteret pligtlogik:

De voksne er enige om, at der skal laves skoleopgaver, og de fleste af børnene virker ivrige. Daniel har ikke fået nogen skoleopgave, men sidder og synger alfabetet. En af pigerne spørger om Daniel ikke skal have en skoleopgave. Daniel siger til pædagogen, at han har lavet den. "Men den er ikke i din mappe med dit navn på", svarer HENRIETTE og spørger, om han ikke vil lave den igen, men giver ham så en anden opgave. Børnene taler om de mapper deres skoleopgaver samles i, og at man skal vise dem til sin mor og far.

“ Funktionen er således ikke så meget faglig som symbolsk og disciplinerende i forhold til skolens form

Daniel er hurtigt færdig med opgaven og viser den til HENRIETTE. Hun roser ham og siger, han skal farvelægge den. "Nej, du skal ikke begynde at lege", siger en voksen til et

andet barn. En af pigerne siger, at hun vil lave opgaven færdig nu, så hun ikke skal arbejde på den senere. En voksen beder Phillipa om at skrive navn på sin. "Det gider jeg ikke", svarer hun. Den voksne siger: "Vi er færdige om 5 minutter".

Børnene trænes her i at udfylde opgave-ark, der handler om *tal og bogstaver*. Det tankevækkende er, at de voksne ikke er særligt optagede af læringsindholdet, dvs. om børnene faktisk lærer noget om *tal og bogstaver*. De voksne kontrollerer det sjældent, og de giver i det hele taget meget lidt feedback på opgaverne. Det synes mere at handle om form end indhold, selvom der er en forventning om, at børnene mod slutningen af deres børnehavetid kan skrive deres navn og identificere små tal. Fokus er ikke på læringsindholdet, men derimod på om børnene kan agere elever. Funktionen er således ikke så meget faglig som symbolsk og disciplinerende i forhold til skolens form. Det symbolske forstærkes af, at alle børnenes skoleopgaver, uden smålig skelen til hvordan de har udfyldt dem, bliver samlet i en mappe der, som vi skal se, under rituelle former udleveres til hvert enkelt barn som symbol på deres skoleparathed og på at de nu (næsten) har klaret transitionsfasens overlevering af sakra (jf Turner 1967).

LEKTIER OG SKOLEBESØG

Selvom pædagogerne konsekvent omtaler *det sociale* som det vigtigste, så arbejder de i praksis også en del med *det faglige*, og de forventer forældrenes opbakning. En morgen er stemningen dårlig, da vi ankommer i en af børnehaverne. Ugen før havde pædagogerne skrevet til forældrene at de store børn til denne gang i storegruppen havde en '*lektie*' for, nemlig at de skulle forberede to fakta om hver deres vilde dyr, men kun to af børnene har tilsyneladende lavet '*lektien*'. *Forældrene bakker ikke op*, siger pædagogen Ole. Lidt senere samler de børnene og spørger dem, hvem der har forberedt noget hjemmefra. De

fleste børn rækker hænderne i vejret. Men pædagogerne konkluderer at kun syv har forberedt sig hjemme, og de syv får nu lov at fremlægge.

Daniel er først. De voksne beder ham om at stille sig op og fortælle. *Som i en skoleklasse, når man har haft lektier for*, siger de. Daniel overdriver næsten elevrollen, idet han stiller sig op på en stol og fortæller, at ulve lever i flok og spiser kød. De voksne spørger, om han ved, hvad det er for noget kød, og om han ved hvad 'at leve i flok' betyder. *Der betyder at være sammen med sine venner*, svarer han.

Efter de syv fremlæggelser, spørger pædagogerne, om der er flere, der har noget at fremlægge. Igen ryger de fleste hænder i vejret, men siden ingen af de resterende har forberedt noget hjemmefra, stopper aktiviteten. Her er det påfaldende, at det, som giver anerkendelse, ikke er, om man har viden og noget at sige om '*lektien*', men hvorvidt ens forældre bakker op, og man har fulgt den del af opgaven, som handler om at forberedelsen skal ske derhjemme sammen med forældrene. '*Lektier*' fungerer altså også som en slags sakra, hvor formen fremstår som det vigtigste og ikke så meget det, at børnene tænker over bestemte dyrs egenskaber eller bliver trænet i at fremlægge noget for gruppen. Da pædagogerne efterfølgende dekorerer væggene med tegninger af alle børnenes dyr omtales de som børnenes '*lektier*'. Men '*lektier*' skrives i gåseøjne, og signalerer på den måde, at skole 'det er bare noget vi leger', selvom der faktisk er tale om lektier i betydningen hjemmearbejde. Aktiviteten '*lektier*' forbereder til skolen som en særlig praksisform, hvor formen anerkendes, snarere end det, der kan betegnes som fagligt indhold.

En anden dag er vi med på besøg på en af de skoler, nogle af børnene skal starte på efter sommerferien. Efter en række sociale aktiviteter, skal børnene sætte sig ned og lave en opgave. Opgaven består af tre ark, hvor de skal farvelægge skolen, de bogstaver i alfabetet, der indgår i deres eget navn og endelig tælle, hvor mange kaniner, der er på en tegning og skrive tallet i en boks. *Øj, hvor er I bare parate til at gå i skole*, siger børnehaveklasselæreren flere gange om børnenes arbejde med opgaverne. Her bliver det tydeligt, at skolen ikke bare opfatter skoleparathed som noget, der angår sociale kompetencer, men også *faglige*, hvor kommende skolestartere forventes at kunne skrive deres eget navn og i et vist omfang at tælle.

Så skal børnene i hold lege nogle lege, ledet af ældre skoleelever. *Hvad hvis man ikke har lyst?* spørger Victor. Pædagogen Ole svarer, at det bliver man nødt til, og sådan er det, når man går i skole. Som vi har set før, optræder skolen som en slags sakra, og pædagogerne synes ikke at have problemer med at fremstille den som et sted, der i modsætning til børnehaven, ikke er styret af børnenes lyst. Spørgsmålet er om disse aktiviteter, der har til hensigt at lette overgangen til skolen, risikerer at producere et næsten monstrøst billede af skolen. I hvert tilfælde virkede Victor ikke beroliget af Oles kommentarer.

AFSLUTTENDE RITE

Forløbet for de ældste børn afsluttes i mange daginstitutioner med en fest (se også Schmidt 2017). I en af institutionerne inviterer børnehaven de store børn til fest fredag aften uden hverken deres forældre eller børnehavens andre børn. Da vi ankommer, ser det fornemt ud med rød løber op ad trappen. De

store børnehavebørn ankommer i deres stiveste puds, pigerne i flotte kjoler og drengene i skjorter, nogle endda i jakkesæt eller blazer. Pædagogen Steen har en tjeneragtig hvid skjorte på, og som i liminalfasen synes rollerne vendt på hovedet. Der bliver taget billeder af børnene et efter et, siddende på den røde løber. Albert, der er i jakkesæt, opfører sig lidt vildt, og Steen advarer:

I dag er som i skolen. Der kan man blive sendt hjem, hvis man ikke opfører sig ordentligt.

Indenfor er der dækket op med dug, pynt og alt hvad der hører til en rigtig festmiddag. Børnene får serveret velkomstdrinks, juice i høje glas med små paraplyer i. Så skal der spises mad fra buffeten. Alle børnenes familier har bidraget med pølsehorn i forskellige størrelser, masser af frikadeller, jordbær, majs etc. Der står kander med saftvand. Senere rejser Steen sig og holder en tale: *I er nu børnehavepensionister*, siger han bl.a. Så skal de synge "Kaj og Andreas venskabssang", som de har lært i storegruppen. Derefter skal der danses i det tilstødende lokale, som er blevet forvandlet med diskokugle og høj musik. *Stille og roligt*, siger de voksne til børnene, men der bliver danset løs. Ida, der plejer at være lidt genert, danser intenst med Axel, der fører hende, så hun snurrer rundt. De har tydeligvis gået til dans begge to, og der er noget næsten voksent over dem. *Vil du også danse med Axel*, fniser de andre piger til hinanden. Andreas siger *jeg tager lige min blazer af*, for han har fået det varmt af at danse. Bruno har til alles moro smidt trøjen og løber rundt i bar overkrop. Så smider også Vilmos sin fine skjorte, og Saxe gør det samme. Ved festens afslutning går børnene en-

keltvis op ad den røde løber til Bodil, der overrækker dem deres mappe med skoleopgaver og siger *Tillykke med alle de fine ting, du har lavet i løbet af året*. Imens spiser de andre børn is, og stemningen er nærmest magisk.

Som en afsluttende rite er festen, der hvor almindelige rutiner er suspenderet, som i det klassiske overgangsritual, og der er en intens fællesskabsstemning mellem børnene. Samtidig understreger pædagogens omtale af børnene som 'børnehavepensionister', børnenes status som hverken børnehavebørn eller skoleelever, hvilket netop understreger børnenes liminale position.

En uge efter holdes endnu en afslutningsfest, hvor forældrene er med. Børnene får nu udleveret et diplom, hvor der står:

Du har bestået din børnehavetid. Superflot! Igennem din børnehavetid har du leget og lært at være en god ven. Du har lært mange forskellige ting, undersøgt verden og fået nye venner. Du er nu klar til at starte i skole.

Her betones *det sociale* og *tal og bogstaver* glimrer ved deres fravær. Det der er i mapperne, som børnene fik til deres fest, falder ind under kategorien *tal og bogstaver*, men det, som belønnes og anerkendes på diplommet, er leg, udforskning og sociale kompetencer. Frem for at honorere at børnene har opnået faglig viden i deres børnehavetid, bliver mapperne en slags sakra, dvs. overdrevne symboler, der overfor forældrene kommunikerer, at børnene har arbejdet med faglig skoleforberedelse, selvom det underspilles ideologisk. Ved i det afsluttende ritual at betone *det sociale* synes pædagerne at kunne håndtere ambivalensen og forene skoleforberedelsen med deres professionsforståelse.

KONKLUSION

Vi har påpeget ligheder med det klassiske overgangsritual, som vi kender fra "traditionelle" samfund ifm. overgangen fra barn til voksen. Her som overgangen fra en slags barn til et andet, nemlig fra børnehavebarn til skoleelev.

Som i overgangsritualet gennemløber de store børnehavebørn et forløb, hvor de udsættes for prøvelser, indvies i viden, oplever ekstase, festivitas mm. De er hverken det, de var eller det de skal blive. Som pædagogen sagde til den afsluttende fest: *I er børnehavepensionister*. Børnene får i symbolsk form bevis på, at de så at sige har bestået eksamen i den form for barnlighed som anerkendes og understøttes i daginstitutionen.

Det overordnede mål med overgangsritualet i klassisk forstand er transformation, hvor deltagerne efter en liminal periode forlader deres tidligere status og indtager en ny. De mange ressourcer, børnehaven lægger i det skoleforberedende arbejde, vidner om den store betydning skolen tillægges i det danske samfund. Det rejser også spørgsmål om, hvorvidt børnehaveklassen er flyttet ind i børnehaven. Vi har vist, at de aktiviteter, der skal forberede børnene på skolen, formidler et lidt monstrøst billede af skolen. I det klassiske overgangsritual stimulerer den overdrevne sakra refleksion over det taget-for-givne, og det vi har kaldt 'skolekortet' tjener til at få børnene til at reflektere over deres egen adfærd. Det monstrøse billede af skolen giver overgangsfasen en disciplinerende karakter, hvor børnene gennem prøvelser forberedes til det som kommer – nemlig skolen. <<

REFERENCER:

- Bach et al (UU). Parate børn – forestillinger og praksis i mødet mellem familie og institution. Frydenlund Dagtilbudsloven (2018). <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=206363> [hentet 4.10.2018]
- Dannesboe, K.I.; Bach, D. Kjær, B. & C. Palludan (2018). Parents of the Welfare State: Pedagogues as parenting guides. I: *Social Policy and Society*.
- Foucault, M. (1978/2002). 'Governmentality', in D. Faubion (ed.), *Power. Essential works of Foucault 1954-1984*, London: Penguin Books.
- Gennep, A. v. (1999). *Rites de passages: overgangsriter*. Oslo: Pax-labyrint.
- Hammersley, R. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Højlund, S. (2002). *Barndomskonstruktioner: på feltarbejde i skole, SFO og på sygehus*. Kbh.: Gyldendal Uddannelse, Serie: Carpe. ISBN: 87-02-01289-8
- Kjær (2019) Indefra og udefra – nærhed og distance i antropologisk arbejde. I: Inklusion og eksklusion – en grundbog (Redigeret af Kirsten Elisa Petersen og Janne Hedegaard Hansen). København: Hans Reitzels Forlag. S. 137-148.
- Kristensen, J. E.; Bayer, S. red. (2015). *Pædagogprofessionens historie og aktualitet, bind 1*. København: U Press.
- Madden, R. (2017). *Being ethnographic*. London: Sage Publications.
- Palludan, C. (2004). *Børnehaven gør en forskel – et pædagogisk-antropologisk hverdagslivsstudie af differentieringsprocesser*. Institut for Pædagogisk Antropologi. Danmarks Pædagogiske Universitet, København.
- Rose, N. (1989/1999), *Governing the Soul. The Shaping of the Private Self*. London: Routledge.
- Schmidt, L.K.S. (2017). *Pædagogers samfundsmæssige roller i forældresamarbejde*. Professionshøjskolen Absalon.
- Sjørlev, I. (2015). *Sandhed og Genre. Videnskabsteori i antropologi og kulturanalyse*. Frederiksberg C.: Samfundslitteratur.
- Turner, V. (1967). *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu rituals*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Bjerg Kjær er ph.d. og lektor i pædagogisk antropologi ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet samt forsker ved Center for Daginstitutionsforskning

Dil Bach er ph.d. og lektor ved Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet. Desuden er hun tilknyttet Center for Daginstitutionsforskning (CeDif)

Karen Ida Dannesboe er ph.d. og adjunkt i pædagogisk antropologi ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Århus Universitet, samt forsker ved Center for Daginstitutionsforskning

Kira Saabye Christensen

BØRNEHAVENS ARBEJDE MED BØRNS OVERGANG TIL SKOLEN

– MELLEMLIG KONTINUITET OG KONFORMITET

Børns overgang til skolen er blevet et stadig mere centralt politisk fokusområde i relation til daginstitutionsfeltet. Børn skal hjælpes godt på vej til skolelivet, og de skal opleve overgangen som glidende og sammenhængende. I forlængelse heraf udforsker denne artikel på baggrund af et igangværende ph.d.-studie, hvilke institutionelle logikker og forståelser der gør sig gældende, når børnehavepædagoger arbejder med børns overgang til skolen og hvilke betydninger disse logikker og forståelser har for, hvordan børnehaveliv organiseres og for hvordan børnehaveliv og børnehavebørn forstås. Artiklen viser, hvordan bestræbelser på at skabe kontinuitet i overgangen til skolen medfører, at skolen på naturlig vis synes at flytte ind i børnehavens hverdagsliv; hvordan konformitet til skolens praksisformer installeres; og hvordan der i forlængelse heraf skabes nye normalitetsforståelser og forskellssætninger.

Overgangen fra børnehave til skole har gennem mange år været på den politiske dagsorden, hvor ambitionerne har været at skabe en mere overkommelig og sammenhængende overgang. En overgang, hvor børn ikke oplever et såkaldt kulturchoke (Undervisningsministeriet, 2006), men oplever at kunne mestre skolens krav og forventninger. Af samme grund har man fra politisk side ønsket, at børnehaverne i højere grad forbereder børn på skolen, og at skolen i højere grad orienterer sig mod børnehavens praksis.

Disse ambitioner tager form op igennem 00'erne og formuleres bl.a. i publikationen *En god start for alle børn* fra 2003, hvor man kan læse, at "går det skævt de første år, er det meget svært at rette op på dette igen", og at børn derfor ikke må "starte i skole med det handicap, at de mangler

grundlæggende færdigheder [...]. Uden disse færdigheder er der stor sandsynlighed for, at børn oplever chok ved det første møde med skolen og allerede i de første skoleår går skævt af hele uddannelsessystemet" (Socialministeriet, 2003a, s. 17).

Som det kan læses i disse politiske formuleringer, opfattes det som afgørende for børns muligheder for at klare sig i livet, at de fra starten udvikler en række såkaldt grundlæggende færdigheder, som i samme publikation formuleres som "sprogudvikling, talforståelse og sociale kompetencer" (Socialministeriet, 2003a, s. 18). Med ambitionen om at "understøtte læringen for alle børn og bidrage til at gøre overgangen til skolen mere harmonisk" (Socialministeriet, 2003b, § 2) indføres desuden nationale pædagogiske læreplaner i 2004. Denne bevægelse mod øget læring og kom-

petenceudvikling skal desuden ses i forlængelse af internationale og komparative undersøgelser, som i løbet af 00'erne konkluderer, at danske skoleelever halter fagligt bagud i bl.a. læsning og matematik (Andersen m.fl., 2001). Dermed skal den også ses som et redskab til at skabe økonomisk vækst og bæredygtig konkurrenceevne (Krejsler, 2013).

I dag er overgangen til skolen fortsat et centralt politisk fokusområde på daginstitutionsfeltet, hvilket både fremgår af dagtilbudsloven fra 2018, hvor man kan læse, at "der i børnenes sidste år i dagtilbuddet [skal] tilrettelægges et pædagogisk læringsmiljø, der skaber sammenhæng til børnehaveklassen" (Børne- og Socialministeriet, § 8, stk. 6, 2018), og af aftaleteksten *Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet* fra 2017, hvoraf det fremgår, at "dagtilbuddene, det sidste år før børnene starter i skole, skal tilrettelægges et læringsmiljø med forløb og aktiviteter, der understøtter børnenes skolestart og forbereder dem på at komme godt fra start i skolen" (Børne- og socialministeriet, 2017, s. 12).

Det er således disse krav om en bedre sammenhæng mellem børnehave og skole og et øget fokus på skoleforberedelse, som danner rammen om arbejdet i dagens daginstitutioner. Samtidig var det også dette politiske fokus, som i 2017 fik mig til at undersøge overgangen fra børnehave til skole nærmere. Tidligere har danske studier herom bl.a. sat fokus på, hvordan professionelle samarbejder om børn i vanskeligheder (Højholt 2001), hvordan børns fællesskaber har betydning i overgangen (Stanek 2011) og hvordan børns identiteter skabes i overgangen (Winther Lindqvist 2009). I dette studie spørges i stedet for til,

hvordan institutionelle forståelser og logikker har betydning for overgangens organiseringer og hvordan disse får betydning for børns arbejde med og oplevelser af overgangen.

ARTIKLENS EMPIRISKE OG TEORETISKE UDGANGSPUNKT

Studiet, som denne artikel tager udgangspunkt i, baserer sig på et syv måneders etnografisk feltarbejde (Hammersley & Atkinson, 2007), hvor jeg har fulgt en gruppe børn i deres overgang fra børnehave til SFO og børnehaveklasse. Feltarbejdet har fundet sted i to børnehaver, én SFO og to børnehaveklasser. Det har bestået af deltagerobservationer og kvalitative, semistrukturerede interviews med børn og pædagoger¹. Analytisk henter studiet inspiration fra den institutionelle etnografi (Smith, 2006) og den ny institutionelle teori (Meyer & Rowan, 1977; DiMaggio & Powell, 1991), som også vil udgøre det analytiske udgangspunkt i denne artikel. Dette afsæt betyder, at analyserne retter sig mod at beskrive og forstå de institutionelle forståelser og logikker, som spiller ind på de måder, hvorpå overgangen praktiseres af børn og professionelle og på de måder, hvorpå børn og barndom konstrueres. Konkret vil jeg i denne artikel zoome ind på overgangsarbejdet i børnehaverne.

DET NØDVENDIGE OG VIGTIGE OVERGANGSARBEJDE – OM AT LEVERE BØRN, DER KAN.

I børnehaverne Smørblomsten og Tulipanen er pædagogerne enige om, at

1 Alle børn, pædagoger og institutioner, som indgår i artiklen, er anonymiserede. I artiklen er pædagoger skrevet med versaler, mens emiske termer er skrevet med kursiv.

arbejdet med at skabe sammenhæng og kontinuitet i overgangen er en vigtig pædagogisk opgave, som skal prioriteres og varetages med omhu, således at børnehavens børn ikke kommer til at opleve skolestarten som uoverkommelig eller som et alt for stort spring. Derimod er ønskescenariet, at børnene kommer til at opleve overgangen som glidende og håndtérbar og, som ANNE fra Tulipanen formulerer det, som *et helt naturligt næste skridt*. Denne opfattelse bakkes op af pædagogerne i områdets øvrige børnehaver, som i et formaliseret samarbejde jævnligt mødes og engageret drøfter, hvordan de i deres pædagogiske arbejde kan styrke sammenhængen til skolen ved at skabe flere røde tråde mellem børnehaverne og skolerne. Denne ambition formuleres bl.a. som et ønske om at få konteksterne til at *smelte mere sammen*.

Når pædagogerne skal sætte ord på, hvordan de fortolker arbejdet med at skabe kontinuitet, gøres det bl.a. ved at betone vigtigheden af, at man forbereder børnene og arbejder med deres *kompetenceudvikling*. Det handler, som MIE fortæller, om *at levere børn, der kan*. En formulering, der uddybes med refleksioner over, hvordan et utilstrækkeligt forberedelsesarbejde kan resultere i, at børnene kan komme *bagud fra start* eller opleve *at lide nederlag*, når de kommer i skole. Også ANNE lægger vægt på dette perspektiv:

Altså for mig, så er kontinuiteten helt klart det dér med at arbejde med at sikre dem sådan en glidende overgang fra børnehave til skole. At forberede dem på, at nu kommer næste skridt. Og hvordan kan vi så sørge for, at alle ikke skal stå på tæer, når næste skridt kommer og hvordan kan vi nå, at arbejde med alle de ting, der gør, at

det bliver nemmere for dem at træde ind i det nye. Det vil sige arbejde med dem og hjælpe dem til, at de bliver den bedste version af dem selv. Det, der gør, at de tror på, at de kan en masse ting, og at de faktisk kan byde ind med alt muligt, så overgangen bliver et naturligt næste skridt.

Når pædagogerne er optagede af dette arbejde og på tværs af børnehaverne mødes for at drøfte netop arbejdet med overgangen, kan det ses i lyset af de ovenfor skitserede politiske diskurser og forstås som en måde, hvorpå børnehaverne i fællesskab producerer og opretholder samfundsmæssig legitimitet. Det er et arbejde, som enhver organisation ifølge den ny-institutionelle teori står overfor at skulle varetage – for at retfærdiggøre deres eksistens og bevare deres samfundsmæssige position (Meyer & Rowan, 1977). Skal børnehaverne således fremstå som legitime institutioner og vinde samfundsmæssig anerkendelse og tillid, må de – set i lyset af de politiske ambitioner – ikke blot forholde sig til skolen som et sted, hvor børn skal hen efter børnehaven. De må også aktivt skabe sammenhæng med skolen og forudsætninger for, at børn uproblematisk, ubesværet og på lige fod kan træde ind i skolens nye kontekst.

Optagetheden af at forberede børn på skolen betyder dog også, at pædagogerne oplever at skulle nå meget med børnene, inden de starter i skole. En oplevelse, som hverken bliver mindre af, at børn forventes at starte i skole i det år, de fylder seks år (Undervisningsministeriet, § 34, 2017), eller af, at det synes svært at få skoleudsat et barn. Det er, som MIE siger, “meget vanskeligt og kræver rigtig meget dokumentation”. Det understøttes af

en af skolelederne, som på et møde mellem områdets børnehaver og skoler gør opmærksom på, at børn skal være "rimeligt udfordrede og have store kognitive eller udviklingsmæssige problemer, hvis barnet skal have en skoleudsættelse". Det skal, som det formuleres, "være sager med gods i".

FORSTÅELSER AF SKOLEPARATHED

Når pædagogerne skal indkredse, hvilke kompetencer børnene skal opnå, betoner de både arbejdet med børns sociale kompetencer og det, man kunne kalde for børns institutionelle kompetencer. Om de sociale kompetencer forklarer pædagogerne, at det handler om at kunne indgå i fællesskaber; at turde finde nye venner og kaste sig ud i nye aktiviteter; og at give børnene en større forståelse for de sociale spilleregler i den sociale ramme, de er i. De institutionelle kompetencer handler om "at kunne indgå i en struktureret hverdag og vide, at det er det her, vi skal nu, om at kunne lytte og fastholde sin koncentration. Netop fordi vi ved, at det vil gøre det meget nemmere for børnene at starte i skole, hvis de er i stand til at sidde stille, lytte og være opmærksomme", forklarer TRINE. Desuden handler det, ifølge MIE om, "at kunne modtage en opgave og gå til den, også selvom man ikke selv har valgt den og egentlig hellere vil noget andet".

Yderligere lægges der i børnehaverne vægt på det, som MIE kalder børnenes *akademiske kompetencer*. De handler om at kende til tal og bogstaver og, forklarer MIE, "at kunne lytte til en historie, skrive sit navn, kende tallene fra et til ti og bogstaverne i sit eget navn". Det er ifølge MIE vigtigt, for at børnene "ikke fra start har brug

for at skulle catche op på det faglige i skolen, men kan danne relationer til de andre børn, sådan at de kan få nogle gode venskaber til at starte med, og sådan at de ikke kommer til at stå på en usikker bund fra start".

Øvning af tal og bogstaver tjener således både et socialt og et fagligt formål. Rationalet er, at hvis børnene allerede er dygtige til tal og bogstaver, når de starter i skole, så kan det frigive psykisk overskud til, at børnene kan skabe nye venskaber og relationer. Derfor er det også vigtigt, som MIE formulerer det, at "nå at få presset alle de her ting ind i hovedet på dem også, hvis man kan sige det sådan". Rationalet uddybes af MORTEN, som tidligere har arbejdet i to børnehaveklasser: "Min erfaring siger mig, som Mie også siger, hvis det sidder derinde [peger på hovedet], det der med, at jeg kan godt tælle til ti og jeg kan godt skrive mit navn, så er det meget nemmere at starte i skole og danne relationer i stedet for at være bagud fra start med begge dele".

MORTEN påpeger her, at det er en viden, som børnene forventes at have, når de starter i skole. Det er hans indtryk, "at det er nogle af de ting, som man forventer, at det kan de godt, og så kan det godt være svært at komme efter, hvis man er bagud fra start". For at undgå at børnene *kommer bagud fra start* bliver skoleforberedelse således et selvfølgeligt fokus i børnehavernes arbejde, som indvirker på, hvordan børnehavelivet organiseres og praktiseres.

ØVELSE GØR MESTER – SKOLEPRAKSISSE SOM SKOLEFORBEREDENDE STRATEGI

En af de måder, hvorpå skoleforberedelsen organiseres i børnehaverne, går ud på, at børnene organiseres i

så kaldte skolegrupper. I disse grupper arbejdes der på andre måder end i de øvrige børnehavegrupper, ligesom der stilles andre krav til børnenes *kompetenceudvikling*. Her skal børnene i særlig grad øve sig på at blive klar til skolen. Egentlig betragter pædagogerne alt pædagogisk arbejde med alle børn som skoleforberedende. Men ANNE forklarer, at “det er klart, at tingene jo bliver intensiveret i skolegruppen, fordi skolen jo kommer tæt på”.

I skolegruppen udføres mange forskellige aktiviteter, fx samling, projektarbejde, fælles lege og såkaldt fri leg. Karakteristisk for en af de måder, hvorpå børnene forberedes til skolen, er ved at øve børnene på nogle af de praksisformer, som pædagogerne forestiller sig benyttes og er vigtige i skolen. Et udbredt eksempel herpå er at række hånden op, før man siger noget. Det øver børnene sig flittigt på i begge børnehaver. Et andet eksempel er hentet fra Smørblomsten, hvor MIE har orienteret sig på skolernes hjemmesider med henblik på at “opstøve noget viden om, hvad skolerne egentlig arbejder med. På baggrund heraf har hun importeret en arbejdsmetode, hvor børnene modtager feedback på deres arbejde ud fra særlige spørgsmål. Denne metode importeres for at gøre det til en *tænkning*, som børnene er okay med og til en praksis, som *børnene kan indgå i*, inden de starter i skole. I disse processer spørges børnene i skolegruppen fx om, hvad de tænker om Lines tegning eller Oscars Legofigur. Hvad ligner det? Hvad skulle det ligne? Hvad er godt ved tegningen eller figuren, og hvad kan Line eller Oscar gøre bedre? Ligeledes anbefales denne feedbackmetode til forældrene som en måde, hvorpå de kan understøtte børnenes skoleparathed. Konkret an-

befales det at tale med hvert barn om, hvad barnet skal øve sig på at lære, hvordan barnet klarer sig og hvad der er barnets næste skridt.

Også på pædagogernes møder på tværs af børnehaverne drøftes ideer til, hvordan de kan forberede børnene på skolens praksis. Det drøftes fx, om skolen mon har sange eller lege, som de kan øve med børnene allerede i børnehaven, og om de mon kan få fat i SFO’ens aktivitetsplan for juni måned, så de kan forberede børnene på de aktiviteter, de vil møde. De drøfter også, om de skal gøre mere ud af at lege med Lego, da de ved, at én af skolerne har et stort Legosortiment, som mange af børnene er vældig glade for at lege med, når de kommer i skole. Ud fra samme rationale om genkendelighed og forberedelse, så børnene kan føle, at *de kan*, arbejdes der som nævnt med at lære børnene tal og bogstaver. Dette er særligt fremtrædende i Smørblomsten, hvor de arbejder med forskellige skolelignende opgaver såsom at skrive bogstaverne i alfabetet; tallene fra et til ti; forbinde tal og mængde; skrive deres navn mange gange i træk; eller farvelægge en særlig figur.

Arbejdet med disse opgaver fylder en del i børnenes sidste år i Smørblomsten. De udgør konkret over 60 siders kopiopgaver i børnehavepigen Malenes såkaldte *læringsmappe*. Også Lines mappe er fyldt med opgaver. Line er et af de børn, som pædagogerne har haft særlig opmærksomhed på i hendes tid i skolegruppen. Det skyldes dels hendes *flyvskhed*, som pædagogerne formulerer det, dels at hendes storebror har gået to år i børnehaveklasse. En oplevelse, som forældrene for alt i verden ikke ønsker skal gentage sig for Line. Af samme grund arbejdes der intensivt med at gøre Line parat

til skolen. Hvordan børnehaven har arbejdet med Line og hendes akademiske kompetencer, formidler de på følgende måde i et udviklingsskema, som sendes til skolen²:

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. Dog skal vi stadig arbejde på at styrke Lines flyvskhed [...]. Lines forældre har 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.

Børnehavernes bestræbelse på at efterligne skolens praksis kan med et begreb fra den institutionelle etnografi betegnes som mimetisk isomorfi (DiMaggio & Powell, 1991). Det er en velkendt måde, hvorpå organisationer håndterer vanskelige udviklingsopgaver. Ifølge den ny institutionelle teori benyttes denne strategi især i organisationer og situationer, hvor relationen mellem mål og midler er usikre, og hvor det således er uklart, hvordan de

krævede mål og ambitioner skal opfyldes. En uklarhed og usikkerhed, som på mange måder gør sig gældende for arbejdet med overgangen til skolen. For selvom pædagogerne er enige om vigtigheden af at skabe sammenhæng i overgangen, og selvom pædagogerne arbejder målrettet på at øve de ovenfor beskrevne kompetencer med børnene, så er de også enige om, at opgaven er vanskelig, uklar og dilemmafyldt. De oplever det bl.a. som uklart, hvad børnene egentlig skal over til; hvad der forventes af børnene i skolen; og om deres overgangsarbejde overhovedet er hjælpsomt for børnene. Deres oplevelse udtrykkes gennem sætninger som "skolen har jo ændret sig meget siden jeg gik i skole, så jeg ved jo egentlig ikke, hvad de skal op til" eller "det kan godt være vanskelig at forberede børnene, når man i bund og grund ikke aner, hvad der venter dem".

Dermed foregår meget af forbedringsarbejdet på et forholdsvist forestillet grundlag, som alligevel har stor indvirkning på den pædagogiske praksis og måden, hvorpå der organiseres og praktiseres børnehaveliv. Det forhold gør, at pædagogerne efterlyser mere viden om skolens praksis. Ikke for at *skolificere* børnehaven, som pædagogerne flere gange understreger, men for at skabe forudsætninger for en sammenhængende og glidende overgang. Overgangsarbejdet opleves således til tider som vanskeligt at gribe om for pædagogerne. Men herudover skaber det til tider også vanskeligheder for nogle af børnene.

PASSENDE BØRNEHAVEBØRN SOM PASSENDE SKOLEBØRN?

Et af disse børn er Sonja, som efter sommerferien skal starte i Smørblomstens skolegruppe sammen med de

² Der udarbejdes et udviklingsskema til alle børn som led i den kommunale strategi med at skabe sammenhæng mellem børnehaver og skoler.

børn, som hun har gået på gul stue med. Men da pædagogerne, et stykke tid efter at Sonja er startet i skolegruppen, erfarer, at Sonja ikke trives, bliver hun efter pædagogernes og forældrenes grundige overvejelser rykket tilbage på gul stue. MIE fortæller herom:

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. Men der snakkede vi om: Hvad er det for krav, vi stiller? Hvad er det, børnene kan? Og hvad skal de kunne? Kan de sidde i en samling, og hvordan deltager de sådan generelt i hverdagen? Kender de fx rutinerne for stuen? [...] 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.

Om Sonja fortæller pædagogerne:

Det var 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.

Når Sonja sendes tilbage til gul stue, er der ingen tvivl om, at pædagogerne tager denne beslutning, fordi de vurderer, at den er bedst for Sonja. Hun trives ikke, og hun har det ikke godt i skolegruppens rammer. Men eksemplet illustrerer også, hvordan ambitionerne om at ville skabe sammenhængende og glidende overgange til skolen virker ind på de rammer, som etableres for børns børnehæliv; på de forventninger, der etableres til børns adfærd, og ikke mindst på det tempo, som børns læring skal foregå i.

Sonja passer ikke ind i de institutionelle rammer i skolegruppen. Hun kan ikke honorere de krav, der stilles til hende, og det bliver derfor nødvendigt at rykke Sonja tilbage til gul stue, hvor kravene og rammerne er nogle andre. Logikken, som her synes at være i spil, er, at Sonja må rykkes tilbage på gul

“ Den logik, der her kommer til udtryk, synes at trække på (udviklingspsykologiske) forestillinger om, at børns kompetenceudvikling nøje kan tilrettelægges i trin og faser og kan fås til at skride frem på kontinuerlige og lineære måder

stue, så hun kan blive parat til at mestre de krav, der stilles i skolegruppen. De opfattes som nødvendige for, at børnene kan opnå den skoleparathed, der skal til, for at overgangen til skolen kan opleves som et *naturligt næste skridt*.

Sonja må med andre ord forberedes til at kunne forberedes. Ligeledes får kravene i skolegruppen pædagogerne til at efterlyse, at stuerne i børnehaven arbejder tættere sammen om at understøtte børnenes fremadskridende *kompetenceudvikling*, så de i højere grad kan sikre sig, at børnene kan honorere kravene i skolegruppen. MORTEN forklarer:

Vi har også snakket en del om, at vi virkelig gerne ville have, at der var mere fælles fodslag i børnehaven i forhold til børnenes kompetenceudvikling. Sådan at de ting, man lærer nedenunder [på gul stue], er ting, der går videre og kan bruges heroppe. Så det er kontinuerligt fra start. Så det ikke er noget, man skal bygge op igen, når børnene kommer herop, fx at være med til samling. Det ville vores børn i hvert fald have gavn af at lære endnu bedre, i forhold til at de skal i skole, hvor det bliver meget mere struktureret. Altså sådan at man ikke, når de kommer herop, skal starte forfra.

Den logik, der her kommer til udtryk, synes at trække på (udviklingspsykologiske) forestillinger om, at børns kompetenceudvikling nøje kan tilrettelægges i trin og faser og kan fås til at skride frem på kontinuerlige og lineære måder. Sådan en forestillinger om børns udvikling er velkendt inden for uddannelsessektoren og er et logisk rationale, når man ønsker at skabe glidende og sammenhæn-

gende overgange mellem samfundets institutioner. Den kalder på øget sammenhæng og højere grad af målrettet forberedelse, men synes også at skabe særlige forventninger til børns udviklingsproces og understøtte forståelser af børn som uforberedte, ikkeparate og ude af sync med de institutionelle forventninger.

Denne forberedelseslogik synes også at udfordre andre pædagogiske ambitioner, som pædagogerne taler frem og lægger vægt på. Disse ambitioner tager udgangspunkt i de reformpædagogiske ideer, som har kendetegnet daginstitutionsfeltet gennem mange år (Kampmann, 2014). Her er idealet, at pædagogikken tager udgangspunkt i børns forskellige erfaringer, kunnen og interesser, og at pædagoger løbende tilrettelægger og justerer pædagogikken i forhold til børnegruppen og de enkelte børns forskellige udviklingsprocesser, udgangspunkter og interesser. Disse ambitionerne kommer til udtryk, når pædagogerne taler om vigtigheden af at følge børns spor og ideer, give plads til børns forskelligheder og forstå børn i relation til deres forudsætninger og de kontekster, som de er en del af. Imidlertid bliver disse tilgange dog udfordret af de (vigtige og nødvendige) forberedelses- og kontinuitetsbestrebelse. ANNE forklarer:

Altså, elementerne i arbejdet med den pædagogiske kontinuitet er meget styrende for, hvor man bevæger sig hen – på en måde. Det er ligesom, at man i denne her gruppe næsten har fastlagt, hvordan og hvorledes man skal arbejde. Det er lidt modsætningsfyldt, kan man sige, i forhold til hvordan vi ellers arbejder med at følge børnenes spor, og hvor det er børnene, der ligesom viser vejen for, hvad vi interesserer

os for. For altså, der er jo her en klar facitliste på en eller anden måde.

OVERGANGSARBEJ- DETS UDFORDRINGER

Børnehaver har gennem mange år haft til opgave at vurdere, hvornår børnehavebørn skal starte i skole. Imidlertid er det et nyt fænomen, at børnehaver betragtes som et sted, hvor børn ikke blot skal modnes, men også gennem et målrettet pædagogisk arbejde skal gøres skoleparate (Bach, Danneboe, Ellegaard, Kjær, Kryger, Westerling 2019). Analyserne viser, at dette forhold ikke blot indvirker på de måder, hvorpå daginstitutionens formål tænkes, men også på de måder, som daginstitutionens liv tilrettelægges og børn fortolkes.

Det betyder, at børns børnehaveliv og udvikling i høj grad tunes ind på skolen og dens praksisformer, og at børn fortolkes, vurderes og kategoriseres i relation til forskellige former for forestillede skoleliv. Det betyder, som vist, at Sonja og de øvrige børn ikke længere "blot" skal lære at afkode og begå sig i børnehavens sociale liv og funktionelle orden, men også skal lære adfærdsformer, der retter sig mod fremtidige, forholdsvis abstrakte krav og imaginære kontekster.

Der er samtidig tale om at børns udviklingsproces, skal vurderes stadigt

tidligere, for at pædagoger har mulighed for i tide og på målrettede måder at føre børn ind på det rette, skoleorienterede udviklingsspor. Som vist stiller dette arbejde nye og tidligere krav til at børn på konforme måder kan udvikle sig i retning af de etablerede forestillinger om skoleparathed.

Dette fokus skaber nye former for naturaliserede normalitetsforståelser; nye kategorier for børns passende adfærd; nye vurderingskriterier; nye skillelinjer og nye forventninger til de retninger og det tempo, hvori børnehavebørn skal udvikle sig.

Disse vurderingskriterier og skillelinjer betyder, at en pige som Sonja skaber bekymring. At hun skiller sig ud og skilles ud og det betyder, at forståelser af børn som værende bagud, ikkeparate og ude af trit med de institutionelle og skoleorienterede krav synes at finde vej ind i børnehaverne. Disse skel og kategorier opfattes, som vist, som nødvendige og vigtige. Men de udfordrer imidlertid også pædagogernes bestræbelser på og muligheder for at etablere børnehaveliv og læringsrum, som tager højde for børns forskellige måder at være og lære på. Således synes pædagogernes arbejde at være spændt ud mellem modsatte krav mellem på den ene side at skabe plads til børns forskelligheder, kreativitet, leg og nysgerrighed og på

“ Dette fokus skaber nye former for naturaliserede normalitetsforståelser; nye kategorier for børns passende adfærd; nye vurderingskriterier; nye skillelinjer og nye forventninger til de retninger og det tempo, hvori børnehavebørn skal udvikle sig

den anden side at gøre børn klar til skolen på særlige måder, således at de nemt og uproblematisk kan glide ind i skolens nye kontekst i det år, hvor de fylder seks.

Artiklen slår på baggrund heraf til lyd for, at daginstitutionsfeltet forholder sig undersøgende og kritisk reflekterende til de skoleforberedelses- og optimeringslogikker, skillelinjer og forskelle, som de velmenende kontinuitets- og forberedelses bestræbelser ser ud til at få følgeskab af. Den opfordrer til at det drøftes, på hvilke måder bestræbelserne om kontinuitet og velforberejede børn, også kan være med til at producere vanskeligheder for børn og til at daginstitutionsfeltet forsat drøfter, hvordan skole og børnehave egentlig skal hænge sammen. <<

REFERENCER:

- Andersen, A.M., Egelund, N., Jensen, T.P., Krone, M., Lindenskov, L. & Mejding, J. (2001). *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*. København & Aarhus: VIVE.
- Bach, D., Dannesboe K.I., Ellegaard, T., Kjær, B., Kryger, N., Westerling, A. (2019). *Parate Børn: I mødet mellem familie og daginstitution*. København: Frydenlund. In press.
- Børne- og Socialministeriet (2017). *Aftale om Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet*. København.
- DiMaggio, P.J. & Powell, W. (red.) (1991). *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in Practice*. London: Routledge.
- Højholt, C. (2001). Samarbejde om børns udvikling: deltagelse i social praksis. København. Socialpædagogisk bibliotek.
- Kampmann, J. (2014). For en (gen)erobring af læringsbegrebet. I: Aabro, C. (red.). *Læring i daginstitutionen – et erobningsforsøg*. Frederikshavn: Dafolo.
- Krejsler, J. (2013). Når dagtilbud kobles til den nationale konkurrenceevne. I: Krejsler, J., Ahrenkiel, A., & Schmidt, C. (red.). *Kampen om daginstitutionen – den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 2: Chicago Press.
- Smith, D.E. (2006). *Institutional Ethnography as Practice*. Lanham, Maryland. Rowman & Littlefield Publishers.
- Socialministeriet (2003a). *En god start til alle børn*. København.
- Socialministeriet (2003b). Forslag til Lov om ændring af lov om social service (LFS 124). København.
- Stanek, A. (2011). Børns fællesskaber og fællesskabers betydning: Analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO. Roskilde Universitetscenter.
- Undervisningsministeriet (2006). *En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning*. København.
- Undervisningsministeriet (2017). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. (LBK nr. 1510). København.
- Winther Lindqvist, D. (2009). Children's development of social identity in transitions. Københavns Universitet.

Kira Saabye Christensen er ph.d.-studerende ved Pædagogisk Antropologi på DPU & lektor på Pædagoguddannelsen, Københavns Professionshøjskole

Helene Falkenberg

OVERGANGE I UDSKOLINGEN – INSTITUTIONELLE SKÆRINGER MELLEM BARNDOM OG UNGDOMSLIV

Artiklen handler om, hvordan institutionelle skæringer mellem børneskole og overbygningsskole bidrager til at gøre elevernes overgange til overbygningsskolen til bevægelse fra barndom til ungdom via en atmosfære af ungdom (ungdomsgørelse). Denne ungdomsgørelse medvirker til, at nogle elevers overgangsarbejde fletter sig sammen med en popularitetskultur, der gøres til den kulturelle værdsatte måde at gøre overgang på, og som sætter eleverne på ekstraarbejde i det sociale skoleliv og vanskeliggør for dem at holde læringsdagsordenen i det faglige arbejde. Artiklen zoomer ind på nogle 7. klassepigers håndteringer af passende måder at gøre overgangsarbejdet på i overbygningsskolens popularitetskultur, som samtidig forekommer at være håndteringer af forskellige skolelivstider. Artiklen baserer sig på en Ph.d.-afhandling om forskellssættelser blandt udskolings elever, som i 7. klasse begynder i nye skoleklasser på overbygningsskoler.

En skoleleder introducerer til overbygningsskolelivet:

Når jeres børn lige om lidt bliver til unge mennesker, der skolemæssigt flytter fra en børnekultur til en ungdomskultur, er det vigtigt at sætte fokus på de forandringer, der samtidig sker, både på det læringmæssige og det personlige plan. Forandringer, som giver nye muligheder og større råderum, men som også sætter større krav og giver mere forpligtelse til den enkelte.

Etableringen af overbygningsskoler, som er selvstændige udskolingsafdelinger for 7. til 9. klassetrin, er et organiseringsinitiativ blandt flere inden for udskolingsområdet, som er styret af en ambition om at styrke læringslysten blandt grundskolens ældste elever. Etablering af overbygningsskoler ledsages ofte af pædago-

giske argumenter om, at klasse- og lærerskift, nye rammer om skoleliv og undervisning kan bryde fastlåste elevmåder, skabe nye relationer og fællesskaber mellem eleverne samt fremme læringslysten.

ELEVERNES OVERGANGSARBEJDE

Artiklen fokuserer på, hvordan eleverne gør overgangsarbejde i skiftet fra børneskole¹ til overbygningsskole og hvordan dette arbejde blandes op med bevægelser fra barndom til ungdom, hvor en popularitetskategori bliver en vigtig kraft. Jeg betragter overgange som begivenheder, der både orkestreres af skoleledelsen og lærere og bliver til via elevernes måder at gøre overgange på. Det er elevernes overgangsarbejde i det sociale skoleliv, som det udfolder sig i pauserne, der er artiklens fokus

¹ Børneskolen er en betegnelse for skoler for 0.-6. klasse, som bruges på nogle overbygningsskoler.

og jeg zoomer specifikt ind på nogle piger, som er viklet ind i skolens popularitetskultur. Popularitetskulturen er interessant at studere, idet popularitet kan betragtes som en værditilskrivning, der samler og adskiller eleverne og som gør særlige værdier og væremåder efterstræbelsesværdige. Ved at zoome ind på de "populære" piger kan vi således få blik for, hvilke værdier og væremåder der gøres attraktive og målestok for elevernes sociale relationer. Jeg vil først udfolde, hvordan skolerne bidrager til at gøre overgangen til overbygningsskole til overgang mellem barndom og ungdom via en "ungdomsgørelse". Dernæst vil jeg zoome ind på de populære 7. klassepigens overgangsarbejde som samtidig gøres til overgang mellem barndom og ungdom, hvilket sætter pigerne på et affektivt ekstraarbejde og vanskeliggør, at de kan fastholde læringsdagsordenen i undervisningen. Afslutningsvist diskuterer jeg, hvilke udfordringer eleverne og lærerne møder i en overbygningsskoleorganisering, der laver organiserede diskontinuiteter i skoleliv.

Artiklen trækker som sagt på en ph.d.-afhandling, hvis empiriske grundlag er produceret i 2015 og består af et større feltarbejde på en skole i hovedstaden og en skole i en sjællandsk provinsby, hvor 7. årgangs elever blev fulgt gennem et år, tegnede interviews med 26 overbygningsskoleelever, formelle og uformelle interviews med overbygningsskolelærerne og (vice)skoleledere på de to skoler og feltoptegnelser fra deltagelse i forskellige lærermøder, hvor eleverne drøftes. I nærværende artikel trækkes der primært på feltarbejdet fra én overbygningsskole, hvor jeg fulgte elevernes ruter og bevægelser rundt på skolen i pauserne og i undervisningen samt

efterfølgende interviews med eleverne om deres bevægelser og ruter i det nye skoleliv i overbygningsskolen.

OVERBYGNINGSSKOLENS UNGDOMSGØRELSE

Eleverne begynder i overbygningsskolen i 7. klasse og er mellem 12-14 år, hvilket mange overbygningsskoler betragter som en periode, hvor eleverne bliver unge og derfor formulerer overgangen til overbygningsskole som en overgang fra barndom til ungdom (jf. det indledende citat). Dette ledsages af en række organiseringer og arkitektoniske greb, der bidrager til at skabe, hvad skolerne forstår ved ungdommelige læringslandskaber, der er designet til unge, deres væremåder og værdier. Dette kalder jeg for "overbygningsskolens ungdomsgørelse", som materialiserer sig via skolens fortællinger om overbygningsskoleelever som unge, selvstændige og energiske, som behøver nye organiseringer af skoleliv, der kan muliggøre socialt teenageliv i skoleliv. En skoleleder fortæller eksempelvis, at udskolingselever er trætte af sur mælke- og madpakkeltugt, af at falde over løbehjul og skoletasker og af de yngre elevs larm, løben og legen på skolens områder. Overbygningsskolens ungdomsgørelse materialiserer sig endvidere i ambitionen om, at overbygningsskolen møder eleverne med regler og rammer, der matcher til aldersgruppen, hvilket udmønter sig i mere fleksible organiseringer af tid og rum: Eleverne kan eksempelvis forhandle sig til pauser i undervisningen ved at argumentere for, at de er sultne, trætte og ukoncentrerede. Ligeledes kan eleverne forhandle sig til at lave skolearbejdet forskellige steder på skolen, i samarbejde med selvvalgte medelever og inden for en selvregule-

ret tidsramme. Dette understøttes af en skolearkitektur, der rummer hygekroge, sofagynger og siddebarer osv., der tænkes at kunne skabe et fleksibelt læringslandskab og opmuntre til at lære på forskellige måder. I pauserne mellem timerne er der på samme vis friere rammer og mulighed for at spille høj musik, chill i hængesofaer, 'energibooste' sig selv i parkouranlæg eller på skaterramper og have samvær på tværs af klasserne. Ungdomsgørelsen er altså både en diskurs og en materialisering, der dukker op som led i overbygningsskolens bestræbelser om at skabe atmosfære af ungdom. Atmosfære forstår jeg som følelser, affekter, intensiteter, fornemmelser og handler om samspillet mellem det sansende, det affektive og det fysiske. Denne tænkning er inspireret af 'den non-repræsentationelle tænkning' (Anderson 2009, Thrift, 2008), som betoner sansninger, følelser og det materielles betydning for det sociale liv og interesserer sig for den sansende krop, dens mange perceptioner og responser, som rækker ud over det kognitive og rationelt tænkende. Atmosfære forbinder og adskiller kroppe, ting, steder, rum og materialiteter og kan hjælpe til bl.a. at begribe samspillet mellem skoleorganiseringer, skolens ungdomsgørelse og eleverne sociale skoleliv. Atmosfærebegrebet åbner altså for en opmærksomhed på, at det er via elevernes affektive og emotionelle registre, at de mærker og forbinder sig til skolens ungdomsgørelse. Det har således effekter, at overbygningsskolen søger at skabe en atmosfære af ungdomsliv og på den måde gøre overgangen til en bevægelse fra barndom til ungdom, idet det influerer på elevmåder og elevernes sociale skoleliv.

OVERBYGNINGSSKOLENS POPULARITETSKULTUR

Flere studier har vist (Guldbrandsen 2006, Hauge 2009), at elever bruger skoleskift mellem børneskole og overbygningsskole til at opdyrke, genforhandle eller afvikle venskaber og er således orienteret mod det sociale skoleliv i overgangsarbejdet. Dette synes også at være tilfældet på de skoler, hvor jeg lavede feltarbejde. Her er pauserne præget af elevernes konstante og energiske bevægelser ind og ud af skolens klasselokaler på gensynsbesøg hos tidligere klassekammerater og på jagt efter nye venskaber og relationer. På mange overbygningsskoler dannes nye skoleklasser på tværs af tidligere skoleklasser, hvorfor eleverne har relativt mange relationer i skolens øvrige klasser. Elevernes bevægelser og forbindelser til nye og tidligere klassekammerater er ofte akkompagneret af høj musik og filtret sig sammen med en popularitetskategori. Andre studier med fokus på grundskolens ældste klasser har ligeledes fremanalyseret popularitet som en dominerende kategori, der nærmest ordner det sociale skoleliv (Guldbrandsen 2006, Görlich & Kirkegaard 1999), idet popularitetskategorien bliver en målestok for, hvordan man skal være og fremføre sig selv i de ældste klasser. Det er langt fra alle elever, som jeg har fulgt, der genkendes som populære, men de fleste synes at forholde sig til popularitetskategorien i deres vurderinger og refleksioner over egen og andres elevmåder. Denne popularitetskultur, som er et fænomen blandt både pigerne og drengene, er ikke enestående for overbygningsskoleorganiseringen, men den forekommer at være særlig kraftfuld i denne specifikke skoleorganisering og får stor betydning for elevernes

overgangsarbejde. I den følgende analyse vil jeg zoomme ind eleverne Sara, Simone, Thilde og Susans overgangsarbejde, som på forskellig vis er viklet ind i popularitetskulturen, hvilket har effekter på både deres sociale og faglige skoleliv.

DE POPULÆRE PIGERS OVERGANGSARBEJDE VIA HETEROSEKSUELLE KÆRESTEPRAKSISSE

Sara og Simone og delvist Thilde er de piger, der genkendes som populære i en af de klasser, som jeg har fulgt. De fortælles frem af de andre elever som: *Det er dem, der snakker meget med hinanden, der bare taler meget. Det er dem, der er de højtråbende, dem, som gerne vil ses (...) og gerne vil bestemme alting. Det er dem, der går i udfordrende tøj (...).* Det er eleven Sille, der her fortæller de populære piger frem som de piger, der vil bestemme, som snakker meget og går i udfordrende tøj. I Saras fortællinger fremhæver hun Simone og sig selv som:

(...) de seje og lækre. Drengene irriterer os, men det er alligevel os, der snakker med, fordi vi holder os ikke tilbage. Det er kun Simone og mig, der siger noget til drengene. Men også til pigemøder – de andre er bare stille og tør dårligt nok sige noget. De tør ikke sige deres mening. Hvis drengene siger noget til dem, så tør de ikke sådan at sige dem igen. (...) Det har også at gøre med, hvordan man ser ud. Hos pigerne skal man have langt hår, en god krop og en god tøjstil og sådan.

Simone fremhæver også udseende og relationen til drengene som popularitetskomponenter: *“Altså, når du er venner med drengene, bliver du automatisk lidt mere populær. Sara er jo køn, og hun*

har en god krop, og det kan drengene jo godt lide, og de vil gerne være gode venner med hende.” Pigernes popularitet bliver således også til i relationen til drengene, som i høj grad bundet op på, om man har “en god krop”, “langt hår” og “en god tøjstil” (drengenes popularitet er tilsvarende forbundet til pigernes interesse for dem). Også overbygningsskolelærerne har fornemmelse for, hvad der genkendes som populært. En lærer fortæller Simone og Sara frem som de modne og populære: *“De er langt med interessen for det andet køn. De får mange drengenhenvendelser, fordi de ser godt ud og er store piger med bryster og alting. Og Simone har kærestes.”* Det er altså både blandt elever og lærere, at det populære konnoterer en snakkende væremåde, modet til at sige drengene imod og til at tage ordet ved pigemøder, en udfordrende tøjstil, en “god krop” og en interesse for drenge og romantiske relationer. Andre studier om udskolingens sociale skoleliv har tilsvarende vist, hvordan udseende, fester og kærestes gøres til genkendelige måder for piger at praktisere sådanne heteroseksuelle feminine væremåder. Her peges bl.a. på at interessere sig for at “gå med drenge” er en væremåde, der forbindes med at være voksen, moden og distancere sig fra alt, hvad der konnoterer barnlighed (Görlich og Kirkegaard 1999, Guldbrandsen 2006). I bevægelser fra barndom til ungdom gør mange piger således brug af praksisser, hvor de fremfører sig selv, og fortælles frem af andre, som seksuelle væsner og træner legitime kulturelle koder for heteroseksualitet. I disse heteroseksuelle kærestepraktikker har pigernes kroppe og fysiske modenhed stor betydning. Læses disse analytiske pointer sammen med mit empiriske materiale, giver

det blik for, at det, der medvirker til at gøre Sara og Simone til populære piger er deres heteroseksuelle kærestepraksisser: Deres relativt mere kønnede modenhed og rettedhed mod at gøre sig attraktive for drengene og indgå i romantiske relationer. Men popularitet blandt pigerne handler også om en modstandskraft i form af at turde sige noget (sin mening) og sige nogen imod. Dette bliver tydeligt, når vi zoomer ind på eleverne Thilde og Susan, som bruger overgangen til at forhandle sig til mere popularitetskonstituerende 'snakkende' væremåder.

DISTANCER TIL STILLEKATEGORIEN VIA OVERGANGSARBEJDE (THILDE)

Også Thilde fortæller frem af andre elever som en, der "ser godt ud, med god tøjstil, er moden og som gerne vil gøre indtryk på drengene". Det er i midlertidig ikke altid, at Thilde genkendes som populær og forbindes således ikke entydigt med popularitetskategorien. Det skyldes, at hun samtidig beskrives, af lærere og elever, som artig og stille i timerne og til pigemøderne. At turde at sige noget og sige læreren og drengene imod er væremåder, som Thilde ikke honorerer fuldkomment og fortæller selv: "*I starten var jeg stille og genert og meget inde i klassen*". Thilde har altså ikke en højtråbende væremåde, hvilket hun arbejder på at ændre og prøver at være mere åben og snakkende, og synes således at stræbe efter væremåden, som Sara beskrev som "*at være åben, snakke med alle, ikke være bange for andres meninger og sige drengene imod*". At være populær er ifølge Thilde én med "*langt hår, der snakker med alle på skolen, uden at tænke "ej – hvad sagde jeg"*". Thildes bestræbelser på at beherske væremåder,

der konnoterer popularitet, genkendes af de andre elever. Lisa, som kender Thilde fra børneskolen, fortæller eksempelvis, at skoleskiftet har ændret Thilde, der nu er mere snaksalig: "*Thilde er sådan blevet mere snaksalig, efter hun er skiftet skole*". I arbejdet med at distancere sig fra stille-pige-kategorien og forbinde sig til popularitetskategorien bruger Thilde endvidere tøjstil, makeup og interesse for mode og drenge. Men selvom Thilde søger at transformere sig med skoleskiftet i retning af en mere "*snaksalig væremåde, hvor man ikke er nervøs for hvad andre tænker*", fortælles hun (stadigvæk) frem som stille. På den måde klistrer stille-pige-figuren til hende og det kræver meget energi (og meget make-up og interesse for mode) at vride sig fri af denne kategori. Og måske bruger hun for meget energi på det! I hvert fald siger andre piger om Thildes interesse for makeup, modetøj og shopping, at "*det er for meget*", at hun prøver for meget og snakker for meget om mode og makeup.

PASSEDE BALANCE MELLEM KONTINUITET OG FORANDRING I OVERGANGSARBEJDET

At forbinde sig til den populære kategori kræver altså, at Thilde kan balancere mellem at praktisere modenhed og forandring og fremføre sig som "sig selv". Guldbrandsens studie peger på, at pigernes bevægelser fra barndom til ungdom må afspejle deres 'selv', ellers risikerer de at blive kategoriseret som "wannabe" (Guldbrandsens, 2006). "At være sig selv" involverer en passende blanding af kontinuitet og forandring i selv fremførelsen og praksisformerne. Pigerne skal med andre ord være genkendelige og forandre sig i passende rytmer for at blive genkendt

som modne og populære og ikke blot som "wannabee". Det gør bevægelserne mellem barndom og ungdom og overgang til overbygningsskole til et konstant og krævende balancearbejde. Det er denne form for balancearbejde og fremførelse af passende rytmer i disse bevægelser, som Thilde er i færd med. Hun skal altså balancere, hvor kraftfuldt og hurtigt hun accelererer sit ungdomsliv, hvis hun ikke skal risikere

at blive udpeget som utroværdig ("wannabe").

I relation til undervisningen gennemtrænger Thildes stadige arbejde med at blive genkendt som populær hendes elevmåder. I undervisningen er Thilde nemlig også optaget af make-up, mode

og drenge og særligt i gruppearbejder fylder snak om drenge og shoppingture mere end det faglige arbejde. Thilde har således ofte vanskeligt ved at koncentrere sig om det faglige arbejde og balancere mellem social hyggesnak og fagligt arbejde. Thildes ivrige bestræbelser på at forbinde sig til popularitetskategorien får derved effekter på det faglige arbejde og hendes muligheder for at "tappe" sig ind på læringsordenen.

DISTANCER TIL STILLE-KATEGORIEN VIA OVERGANGSARBEJDE (SUSAN)

Ligesom Thilde bruger Susan skoleskiftet til at vriste sig fri af stille-pige-kategorien på måder, der får effekter på

hendes faglige præstationer i 7. klasse. Susan beskriver sig selv før skoleskiftet som:

Meget stille, jeg sagde ikke noget ... der lagde man slet ikke mærke til mig. Der kunne man sige: "Gud! Susan, er du i skole". Da jeg skiftede skole, der ville jeg sådan prøve at være mere åben for ikke at ende i den der stille-pige-rolle igen. Jeg prøver at være mere

åben, og det går godt. Jeg har fået mange nye venner. Jeg tror, jeg har skiftet personlighed. Jeg tror ikke, man kunne kende mig – hvis man nu kendte mig på børneskolen og så kom herover og så mig nu. Nu larmer jeg ret

meget. I hvert fald i frikvartererne, der kan man tydeligt høre mig. Jeg vil ikke sige, at jeg er blevet dummere, men nogle gange kan jeg godt snakke lidt for meget i timerne med Maren. Jeg følger ikke lige så meget med, så der er måske nogle ting, jeg ikke lige får fat i, ligesom sidste år. Jeg var lidt bedre til dansk og matematik sidste år.

Et led i at distancere sig fra "stille-pige-kategorien" indebærer, for Susan, at følge mindre med, blive mere snak-kende i timerne og dårligere til fagene. At følge med i timerne og være dygtig til fagene er en væremåde, som mister værdi i overgangsarbejdet.

Eksemplerne med Thilde og Susan viser, at bevægelser fra børneskole til

overbygningsskole er begivenheder, der bruges til at vriste sig fri af specifikke væremåder og kategorier, der klistrer og derfor fordrer ekstraordinære anstrengelser, f.eks. at snakke meget i timerne og derfor blive fagligt dårligere eller bruge meget make-up og have en i øjenfaldende interesse for mode. At være stille er således en væremåde med svag handlekraft i skolens pauseliv og som flere piger benytter overgangen til overbygningsskolen til at distancere sig fra. I stedet søger de at forbinde sig til væremåder, der konnoterer popularitet. At lægge afstand til væremåder kræver energi, hvor der skrues op for nye væremåder (make-up og tøjstil) og nye måder at dirigere stemmen (kroppen), som Susan, der sætter stemmen i nye svingninger, så den rækker længere og mærkes mere og af flere. Det har effekter på det faglige arbejde og svinger pigerne ud af læringsdagsordenen.

AT VÆRE KENDT OG HAVE STOR BEVÆGELSESRADIUS – POPULARITETENS RUMLIGE PRAKSISSE

Som tidligere vist overskrider Sara og Simone det barnlige via udseende og relationer til drengene, men også via deres bevægelser rundt på skolen og råderet over skolens rum og steder. Både Simone og Sara orienterer sig socialt ud af klassen og har mange venner i de andre 7. klasser. Simone fortæller: "(...) Sara er mere populær end mig. For flere kender hende fra de andre byer sådan rent personligt." Popularitet er således også forbundet med at kende mange, hvilket giver en stor bevægelsesradius. Sara og Simone bevæger sig rundt på skolen i pauserne, de går og småløber rundt, suser ind og ud af klasseværelserne, krammer veninder, hviner, snakker og danser

rundt til musik. Nogle gange gør de ophold på fællesområder, sætter sig i gyngesofaen, tager selfies, snapchatter og snakker om dramaer om venskaber og kæresterier. Der er et stort fysisk råderum, som pigerne samtidig skal "være ovenpå" for at kunne håndtere, hvilket vi får blik for i Simones fortællinger om sine bevægelser i pauserne:

Hvis jeg har haft en dårlig dag, bliver jeg bare inde i klassen. Hvis jeg har haft en god nok dag, så går jeg herved i den anden klynge og håber, at jeg ikke møder nogen 8. klasser, så går jeg ind i begge 7. klasser.

Bevægelserne rundt på skolen afhænger af, om Simone har "gode dage" eller "dårlige dage". Der er altså samtidig en risiko forbundet med at bevæge sig rundt, idet hun kan møde nogle 8. klasseelever. Der er således nogle elever, der skal undgås. At være populær, kende mange og være kendt af mange har nemlig også en "bagside", som for Sara og Simone handler om deres rygte. Deres eksponering rammer dem således som en boomerang og kan føre til mobningsagtige situationer, hvilket vi skal se i det følgende.

POPULARITETSKATEGORIENS BAGSIDE – SÅRBARHED OG EKSTRAARBEJDE

Sara, som tidligere har skiftet skole, fortæller om sine bevægelser rundt på skolen:

Hver morgen, når jeg går ind på skolen, så kan man bare høre, at det banker på ruden alle vegne, og de råber efter mig (...). Nogle gange sidder der jo sådan 15 mennesker, og når så jeg går forbi, så går de fuldstændig amok med at svine mig til og kalde mig alt

muligt. De har nok ondt i røven over, at jeg har fået nogle venner, så de bliver ved med at kommentere på mig.

Selvom Sara har en stor bevægelsesradius, så kan hun ikke uproblematisk bevæge sig frit og der er steder, hun ikke bryder sig om. Det konfliktfyldte har at gøre med tidligere skoleliv og klassekammerater. Sara er, med sine nedringede toppe, lange udslåede hår, markerede makeup og stramtsiddende jeans, nået til kanten af de legitime kønnede koder for måder at gøre sig attraktiv for drenge på (Görlich og Kirkegaard 1999). Når Sara mødes med tilråb og banken på ruderne, synes det netop at være tidligere medelevers markeringer af, at der er en grænse for de kulturelle koders spændvidde. Elever fra Saras tidligere skoleliv holder med andre ord hus med hendes heteroseksuelle kærestepraktisser, og vil hun være i fred, må hun afgrænse sit fysiske råderum og balancere de kulturelt kønnede koder, hvor tilbageholdenhed konnoterer femininitet. Ellers risikerer hun at gøres upassende og blive "påklistet" nedværdigende betegnelser såsom dulle, billig, luder.

“ Således kan elevernes overgangsarbejde betragtes som håndtering af forskellige skoletider: skolenutider, skolefortider, skolefremtider, som ikke eksisterer i ligheder, men simultant

Sådanne betegnelser cirkulerer netop omkring Simone og klistrer til hende og har som effekt, at hun til stadighed skal håndtere sit rygte. Simone er kendt for at feste og have mange drengevenner i 9. klasse, hvilket giver anledning til, at der cirkulerer rygter om hende, som ifølge hende selv handler om:

At jeg har været i seng med diverse mennesker, at jeg har lavet alle mulige ting. Det var meget hurtigt, altså i starten – jeg kommer fra børneskolen, hvor jeg blev mobbet i 3 år, og hvor jeg blev kaldt fed og grim, og når man så ligger helt nede på bunden, ikk', og så kommer man herhen og får at vide, at du er pæn, at drengene giver dig opmærksomhed, at det er de ældre drenge, at de er pæne, så bliver du meget grebet af det og tænker, "det erovre lige om lidt, så jeg må hellere gribe det nu". Det er 8. klasserne, der råber diverse ting til mig på gangene. De råber navne og tager fat i gamle rygter og smider dem lige i hovedet på mig igen.

Simones overgang til overbygningsskolen og bevægelser fra barndom til ungdom er sammenflettet med bevægelser fra mobning til popularitet. I disse bevægelser har Simone nok fremført sig selv for ivrigt og aktivt ("det erovre lige om lidt, så jeg må hellere gribe det nu") og har udfordret de kulturelle koder for feminin tilbageholdenhed. Derved afslører hun for stor ivrighed og fortælles nu frem som både billig og attraktiv.

Når Simone og Sara bevæger sig rundt på gangene, er det således med risiko for at blive mødt med tilråb. Begge piger arbejder på at balancere mellem at blive beundret/begæret og

gjort upassende/billig. At praktisere heteroseksuelle kærestepraksisser og honorere popularitetskulturen er også et spørgsmål om at kunne håndtere tid og rum: At holde sig på de steder, hvor bestemte andre elever holdes på afstand. At fremføre sig selv og blive fremført som de populære piger, skal således balanceres for at undgå at blive gjort upassende og upopulær, hvilket er et vedvarende arbejde, hvor pigerne må håndtere deres bevægelsesradius, fysiske råderet og andre elevers blikke og tilråb. En del af denne orkestrering er at håndtere bevægelser, krop og blik (ikke sætte sig i sofaen, ikke kigge ind gennem ruden). Popularitetskulturen er således også rumlige og kropslige praksisser.

Analysen af pigernes overgangsarbejde viser således, at overgange kan bruges til at "skrue" på væremåder, men overgange fører ikke til en endegyldig skæring mellem tidligere og nuværende skoleliv. Dette så vi med Thilde, som skal balancere mellem forandring (fremtid) og at være sig selv (fortid) for at være passende. Også Sara og Simones tidligere skoleliv blander sig op i deres nutidige skoleliv, hvilket pigerne søger at inddæmme eller dirigere ved at tage ophold bestemte steder og undgå andre steder og rette blikket og kroppen i særlige retninger for på den måde at søge at lukke ned for tidligere (konfliktfyldte) skoleliv og skrue op for nutidige skoleliv. Men det er som nævnt ikke endegyldige skæringer: Tidligere skoleliv kan hele tiden indhente pigerne. Således kan elevernes overgangsarbejde betragtes som håndtering af forskellige skoletider: skolenutider, skolefortider, skolefremtider, som ikke eksisterer i linearitet, men simultant. Eleverne er i høj grad overladt til sig selv i dette arbejde.

EFFEKTER PÅ DET FAGLIGE ARBEJDE

Analysen viser endvidere, at værdier og væremåder (popularitetskulturen) i pauseliv, blander sig ind i undervisningen og elevernes det faglige arbejde: I undervisningen fortsætter kærestepraksisser, idet klassens drenge (hvor størsteparten bruger pauserne på fodboldbanen) nu viser deres interesse for pigerne, og særligt for Sara og Simone. Mange drenge flokkes om at sidde ved siden af dem, snakke med dem og hænge over dem. Endvidere fortsætter pigerne snakke om kæresterier og dramaer med andre klassers elever via snapchat. Det sociale skoleliv fylder således meget i undervisningen og vanskeliggør for Sara og Simone at "tappe" sig på læringsdagsordenen. På samme vis så vi, hvordan snak om mode og drenge opslugte Thilde, der ofte ikke fik lavet sit skolearbejde og Susan, hvor en snakkende attitude medførte fagligt dårligere præstationer, idet "at følge med i timerne" harmonerer dårligt overens med en snakkende attitude (popularitetskategori). Overbygningsskolelærerne er opmærksomme på, at eleverne skal støttes i at balancere mellem socialt liv og skolearbejde. Eksempelvis er lærerne omhyggelige med, hvor Sara og Simone placeres i klasseværelset og med hvilke sidemakkere de får. Plakater klistres op på klasselokalernes glasvægge, således elevblikke ikke kan strømme ind og ud af lokalet og skabe forstyrrelser. Simone placeres tæt ved lærerbordet, og Sara ved solobord med god afstand til drengene. Thilde følges tæt af lærerne under gruppearbejde, og Susan opfordres konstant til at søge sidemakkere, der ikke snakker i timerne. Uanset skoleorganisering vil de fleste elever have perioder i deres

skoleliv, hvor hverdagslivets forskellige tematikker presser sig på og svinger dem ud af læringsdagsordenen. Men i skoleorganiseringer, med et institutionelt skift fra børneskole til overbygningsskole, vil lærere have dårligere grundlag for at følge elevernes læreprocesser mere kontinuerligt og for at vurdere elevers stigninger og fald i det faglige arbejde som temporære og ikke varige. Her kan elevernes temporære dårlige faglige præstationer nemt blive opfattet som permanente, da lærere ikke har grundlag for andet. Når man organiserer diskontinuiteter, som overbygningsskoleorganiseringen gør, skaber man nok mulighed for nye relationer, nye elevmåder og læringslyst (jf. indledningen), men samtidig risikerer man at kategorisere eleverne på særlige måder løsrevet fra deres samlede skoleliv. Man fjerner kvaliteten i det kontinuerlige skoleliv og giver lærerne dårligere betingelser for at understøtte elevernes stigninger og fald i relation til deres læring. Det gør eleverne mere sårbare.

AFRUNDING

Analysen giver anledning til, at overvejelser om de utilsigtede effekter ved, at overbygningsskolen skruer op for en hip og intensiv ungdomskultur i overgangen til nyt skoleliv, da en sådan (skole)kultur ikke kun skaber læringslyst, men også sårbarheder i både det sociale og faglige skoleliv og sætter eleverne på et socialt ekstraarbejde, som samtidig suger energien fra det faglige arbejde. Sammen med overbygningsskolens ungdomsgørelse accelerer nemlig en version af ungdomsliv og popularitetskultur, hvor heteroseksuelle værdier og væremåder får særlig handlekraft i relation til skolelivets sociale ordninger. Det stille

og det barnlige taber derimod handlekraft. At gøre skoleliv på nye måder og blive til en af de populære elever via overgangen til overbygningsskolen er ikke omkostningsfrie, simple lineære bevægelser. Tværtimod er det (kropslige og rumlige) bevægelser, hvor eleverne er på forskellige typer af balancearbejder (det så vi med Thilde, Susan og Sara og Simone) mellem forskellige skolelivstider, hvor tidligere skoleliv hele tiden kan dukke op i det nutidige skoleliv og sætte dette skoleliv i konfliktefyldte svingninger. På den måde er elevernes levede skoleliv et sammenfiltret temporalt fænomen uagtet den institutionelle ambition om at skære tidligere skoleliv fra og skabe nye slags skoleliv. <

REFERENCER:

- Anderson, B. (2009). *Affective atmospheres*. Emotion, Space, Society. 2. 77-81.
- Falkenberg, H. (2019). *Skoleklassedannelse i en intensiveret skolekultur – ønskelister som affektiv opvarmning til overbygningsskoleliv*. I Sørensen, N.U. & Pless, M. (red). *Ungeperspektiver: Tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Falkenberg, H. (2017). *Skole- og ungdomsliv i overbygningsskolens rum og steder – diffraktive og rytmeanalytiske læsninger af skoleliv i nye organiseringer af udskolingen*. Ph.d.-afhandling. DPU, Århus Universitet.
- Guldbrandsen, L. M. (2006). *Fra småjenter til ungjenter. Heteroseksualitet som normativ udviklingsretning*. Tidsskrift for kønsforskning.
- Görlich, A & Kirkegaard, L (1999). *Historier om kærester og kærlighed. Konstruktioner af heteroseksualitet*. Gyldendal.
- Hauge M. (2009): *Bodily practices and discourses of hetero-femininity: Girls constitution of subjectivities in their social transition between childhood and adolescence*. Gender and Education., 21:3, 293-307.
- Thrift, N. (2008). *Non-representational Theory: Space, Politics, Affect*. Routledge.

Helene Falkenberg er ph.d. og lektor ved Københavns Professionshøjskole

Sidse Hølvig Mikkelsen, Peter Hornbæk Frostholt og
David Thore Gravesen

JEG VIDSTE IKKE HELT, HVAD DET VAR JEG VILLE VÆRE, NÅR JEG BLEV ... VOKSEN

– OM UNGES OVERGANGE I SKOLE-
OG UDDANNELSESLIVET, OG DE
UDFORDRINGER DER FØLGER MED

*Denne artikel analyserer unges overgange i skole- og uddannelseslivet, og det empiriske udgangspunkt for analysen er 13 kvalitative interviews med unge fra hhv. en produktions-skole og en VUC-afdeling. Interviewene er gennemført med interviewmetoden *The Indirect Approach*, som giver plads til unges egne perspektiver og initiativer i dialogen. Med teoretisk afsæt i Victor Turners pointer om liminalitet, dvs. overgange mellem forskellige tilstande, illustrerer artiklens analyse, at uddannelses- og fremtidsvalg for de interviewede unge kan være en svær og udfordrende proces, og at opbakning, sparring og vejledning (eller mangel på samme) både fra hjemmefronten og fra skole- og uddannelsessystemet er vældigt afgørende for de unges navigationer på vej imod voksenlivet.*

I det Erasmus+-finansierede forskningsprojekt *Marginalisation and Co-created Education* (MaCE) forsker vi, i samarbejde med universiteter i England og Norge, i hvordan unge med erfaringer udi uddannelsesfrafald selv oplever og forstår deres situation og valg. Denne artikels empiriske grundlag udgøres af interviews gennemført med den kvalitative interviewmetode *The Indirect Approach* (Moshuus & Eide, 2016) med unge i alderen 15-28. I den danske del af projektet har vi interviewet 13 unge fra to forskellige uddannelsesinstitutioner, hhv. en produktions-skole og en VUC-afdeling, begge i større danske provinsbyer. Fra produktions-skolen interviewede vi 6 unge i alderen 17-20 år, og fra VUC interviewede vi 7, der var mellem 18-29

år. Om end, der er forskel på de forskellige typer af uddannelsesinstitutioner og informanternes alder, erfarer vi, på tværs af materialet, at overgange fra en kendt og relativt beskyttet hverdag mod nye udfordringer i form af skift fra f.eks. grundskole til ungdomsuddannelse kan virke svære og udfordrende. Her er støtten fra familier og sociale netværk, og ikke mindst lærere og skoler, afgørende. Mens nogle unge, særligt fra produktions-skolen, har levet i relativt stabile familierelationer, har mange af de unge fra VUC oplevet betydelige omsorgsvigt fra familie, hvilket for mange har resulteret i anbringelser uden for hjemmet og i relation hertil mange institutionelle skift fra f.eks. ét opholdssted til et andet eller fra én plejefamilie til en anden. Sådanne forhold har be-

tydning for de unges skole-karrierer, og vores data indikerer, at unge der har oplevet udfordringer i de nære relationer, også er udfordret i og af deres skoleliv. Uagtet sådanne forskelle, er der som nævnt flere fælles karakteristika, i forhold til den usikkerhed og tvivl, der opstår, når skift fra grundskole til ungdomsuddannelse, eller skift fra én ungdomsuddannelse (hvor informanten stoppede eller droppede ud) til en anden, kræver stillingtagen og konkrete valg. For mange minder sådanne overgange mellem det forudsigelige, som informanten kender, imod noget nyt, ukendt og usikkert mest om et frit fald. En sådan tilstand kan med reference til den britiske antropolog Victor Turner ses som en transformerende proces og en *transition between states* – et skifte fra én stabil tilstand til en anden, med en mere usikker periode imellem (Turner 1967: 93-95).

UNGE OG OVERGANGE

I den moderne ungdomsforskning er ungdommen ofte beskrevet som en overgangsfase mellem barndommen og voksenalderen, en overgangsfase præget af mange og store livsforandringer og en fase der i en senmoderne tidsalder fremstår differentieret, åben og uden en fast defineret begyndelse eller afslutning (Sørensen & Pless, 2015; Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen, & Sørensen, 2009; Wulf-Andersen, Follesø, & Olsen, 2016; Mørch, 2010). Men denne livsfase er i sig selv præget af mange overgange, som for mange unge indebærer risikofyldte valg, identitetsafprøvninger og -forvirring, tilhørsproblematikker, frigørelsesprocesser, osv. Kort sagt en periode præget af mange ambivalente og flydende overgange.

Ungdomsforskningen peger på, at

unge ikke blot oplever ungdommen som en livsfase, der skal gennemleves, så de når godt frem til det egentlige mål, nemlig voksenlivet. Snarere erfares ungdomslivet som en kompleks selvstændig livsperiode, hvortil der knyttes særlige ungdomskulturelle værdier og normer, og hvor de unge forsøger at navigere og skabe mening i forhold til de valg, de i disse år skal træffe med alle de muligheder og udfordringer, det bringer med sig i et senmoderne og aftraditionaliseret samfund (Illeris, Katznelson, Nielsen, Simonsen, & Sørensen, 2009; Jørgensen, 2009; Wulf-Andersen, Pless, & Nielsen, 2016). I en globaliseret tidsalder kendetegnes ungdommen af en stigende individualisering, en stor usikkerhed i forhold til identitetsdannelse og tilhør, samt et ønske om at indgå i betydningsfulde fællesskaber og imødekomme differentierede krav og fordringer; alt sammen noget der ofte resulterer i ikke-lineære, forskelligartede og komplekse veje, valg og overgange (Katznelson, Jørgensen, & Sørensen, 2015; Sørensen & Pless, 2015; Jensen & Kjeldsen, 2017; Juul, 2018). Særligt peges der i forskningen på overgangene mellem hhv. grundskole-ungdomsuddannelse, ungdomsuddannelse-videregående uddannelse, videregående uddannelse-arbejdsmarked, ligesom overgangen fra at være hjemmeboende til at være udeboende er præget af usikkerhed, tvivl og risiko, men selvfølgelig også af muligheder, forventninger og følelse af frihed. I 2018 accentuerer en EVA-rapport, at omtrent halvdelen af de unge allerede i 8. klasse føler et stort pres i forhold til at skulle vælge, hvad de skal efter skolen og at mange i forbindelse hermed (næsten 1 ud af 4) ikke oplever at få tilstrækkelig hjælp til at træffe det

svære valg (Danmarks Evalueringsinstitut, 2018).

PROJEKTETS BAGGRUND OG METODISKE AFSÆT

I MaCE-projektet deltager forskere og studerende fra tre læreanstalter, hhv. University of Cumbria i England, Universitetet i Sørøst-Norge og VIA University College i Danmark. Projektets hovedformål er at arbejde imod mere inkluderende skole- og uddannelsesmiljøer i Europa, så færre unge på sigt vælger at forlade uddannelsessystemet. Den centrale forskningsmetode i projektet er *The Indirect Approach*, som er en kvalitativ interviewmetode udviklet af de norske ungdoms- og uddannelsesforskere Geir Moshuss og Ketil Eide (Moshuss & Eide, 2016; Bunting & Moshuss, 2017). Metoden er baseret på historiefortælling og dialog, og tager altid udgangspunkt i den unges perspektiv og initiativ. Intervieweren medbringer således ikke en interviewguide, har ikke forberedt bestemte spørgsmål og noterer ikke undervejs. Naturligvis har interviewet et fokus, og en særlig interesse; i dette projekts tilfælde de unges skole- og uddannelseserfaringer, som undersøges og kontekstualiseres igennem de livshistoriske narrativer, som informanten deler undervejs i interviewet. Metoden er således en meget åben og eksplorativ metode, og på flere måder minder *The Indirect Approach* om andre kvalitative interviewteknikker, hvor intervieweren forsøger at få indblik i informantens livsverden (Spradley, 1979; Kvale, 1997; Brinkmann & Tanggaard, 2010).

Studerende fra VIA University College og DPU, Aarhus Universitet, har deltaget som co-researchers, og interviewene er således foretaget af både studerende og undervisere/forskere.

Vi etablerede kontakt til informanter ved at kontakte personalet de to skoler. Skoleledere, studievejledere og lærere modtog skriftlig information om projektet og fungerede som gatekeepers. Det skriftlige materiale indeholdt pointer om anonymitet og projektets formål, og sådanne oplysninger blev ligeså videregivet til eleverne, når vi præsenterede projektet på de forskellige hold, som gatekeeperne gav os adgang til. Mange elever gav udtryk for at de gerne ville deltage og bidrage med deres historier, for på den måde – igennem forskningen – at hjælpe andre unge i lignende situationer. Interviewenes varighed varierede; nogle varede 30 minutter, andre halvanden time. Alle 13 interviews blev efterfølgende transskriberet og indgik således i en samlet datamængde, som har dannet baggrund for forskellige analyser og publikationer, forfattet af både forskere og studerende i projektet. For at sikre anonymitet er samtlige navne og stednavne i artiklen ændret. I det følgende introducerer vi analysen, hvor vi fokuserer på fortællinger om overgange og skift, som på forskellig vis har udfordret informanterne på deres vej igennem skole- og uddannelseslivet.

OM OVERGANGES BETYDNING FOR UNGES OPLEVELSER AF TRANSITIONEN MELLEMSKOLE OG UDDANNELSE

Induktive læsninger af det samlede datamateriale giver naturligvis indblik i mange facetter af de unges livshistorier og aktuelle situationer. Bl.a. på baggrund af den meget åbne interviewmetode, der fokuserer på informantens perspektiver og initiativer i dialogen, er der mange temaer i spil i de unges fortællinger. Erfaringer i

familien, i skolen og i fritidslivet. Ven-skaber, glæde og optimisme. Lærere og pædagoger der var gode, og mange der var dårlige. Der er fortællinger om omsorgsvigt, afbrudte skoleforløb, mange flytninger og ophold på forskellige slags institutioner. *The Indirect Approach* tillader netop en sådan dif-fusitet i materialet, en art bricolage af meninger og betydninger, som det er forskerens opgave at overskue og se mønstre i. Og et af de mønstre vi finder på tværs af materialet, er de unges fortællinger om overgange, og den tvivl og usikkerhed, der ofte følger med, når man skal forlade noget, for at gøre noget andet.

Arnold Van Genneps nu klassiske teori om overgangsriter; *The rites of passage* (1960), er relevant i forhold til de unges fortællinger, idet mange af disse netop er defineret ved faser af *separation* fra en relativt forudsigelig og stabil tilstand, *overgange* mellem to tilstande (liminalitet) og *(re)inkorporation* til en ny stabil tilstand (Edelman, 1997). Van Genneps teoretiske begrebsapparat videreudvikles blandt andre af Victor Turner, som særligt fokuserer på *initieringsriter* og *liminale faser*. Turner opfatter i en bredere forstand overgangsriter som en *transition between states*, en transformerende

proces, hvori der for den involverede sker et skifte fra én stabil tilstand til en anden, og herunder et skifte i social status (Turner 1967: 93-95).

For flertallet af de unge vi møder i projektet, gælder det, at de med et Turner'sk begreb kan karakteres som *interstructural human beings* (Turner 1967). De er, eller har tidligere oplevet at være, imellem to faste tilstande og strukturer eller *states*. Milena på 22 fortæller:

Jeg startede på skole igen i sommer efter at have været sygemeldt nogle år med depression og angst. Så startede jeg op her efter at have været i sådan noget praktik-noget, hvor jeg havde set hvad det var. Og så fandt jeg ud af at det var lige det jeg skulle. Jeg vidste ikke helt hvad det var jeg ville være, når jeg blev ... voksen ... Altså jeg har fundet ud af at jeg vil være sygeplejerske.

Som Milena beskriver i det ovenstående, har en tid med sygemeldinger, depression og angst fyldt hendes liv ud i tiden mellem at hun droppede ud af handelsskolen og den efterfølgende tid i praktik og derefter fast elev på VUC – et skridt på vejen mod en mulig fremtid som sygeplejerske. Milenas

“ Skiftet imellem de mere stabile tilstande, f.eks. imellem folkeskoletiden og livet på en ungdomsuddannelse, eller i forbindelse med det at flytte hjemmefra, kan opleves som udflydende, fortvivlende, stressende, deprimerende eller som en følelse af at være i frit fald

historie er typisk for fortællingerne i vores materiale, idet et flertal af vores informanter på forskellig vis har erfaret at være udfordret i *den liminale tilstand*, jf. Turner, imellem to faste samfundsbundne strukturer – f.eks., som i Milenas tilfælde, imellem folkeskoletiden og en tid i ungdomsuddannelsessystemet.

Overgangen mellem livets relativt stabile tilstande, som en folkeskoletid f.eks. kan opleves at være, kan med Turners begrebspar *betwixt and between* beskrives som et menneskes fornemmelse af at være til stede midt imellem to tilstande, den liminale tilstand efter et brud, opgør eller med Van Geneps ord *separation* og på vej mod den næste- (*re-*)*inkorporation* til ny forudsigelighed og stabilitet. Fælles for netop vores informanter er dog, at skiftet imellem de mere stabile tilstande, f.eks. imellem folkeskoletiden og livet på en ungdomsuddannelse, eller i forbindelse med det at flytte hjemmefra, kan opleves som udflydende, fortvivlende, stressende, deprimerende eller som en følelse af at være i frit fald. I følgende udsagn fortæller Milena om tiden efter at hun droppede ud af handelsskolens tredje år – en tid, der var præget af depression og angst:

Det var trist. Jeg var rigtig glad for det og havde fået mange gode venner. Lærerne var super søde. Jeg synes det gik rigtig godt. Men jeg kunne mærke, at det blev for meget ... for meget for mig. Jeg var lige flyttet hjemmefra. Det var første gang. Jeg blev lige pludselig vildt ensom. Jeg boede sammen med en veninde, som flyttede til USA. Og så var jeg bare helt alene. Jeg blev virkelig ensom og så ramlende det bare lige pludselig for mig. Jeg blev bare så ked af det. Det var jo også fordi det var

fem måneder før jeg blev færdig. Det var lidt en lussing for mig. Og det at skulle til at i gang igen ... Jeg følte igen at jeg ikke var god nok til det.

OM SAMFUNDETS IMPERATIVER OG MENNESKER I TRANSITION

Turner beskriver hvordan samfund eksisterer med en forventning om at kunne definere, klassificere og opdele sine medlemmer. Fra et sociologisk udgangspunkt forklarer Turner videre hvordan netop mennesker i transition fra en stabil tilstand til den anden er samfundsmæssigt *forurenende*, idet de hverken er det ene eller det andet; *“They are at once no longer classified and not yet classified”* (Turner, 1967: 98). I vores undersøgelse oplever flere informanter ikke længere at være elever og ikke endnu at være på vej mod *noget andet*. I den liminale transitionsfase er de strukturelt og klassifikatorisk hverken *her* eller *der* (ibid.), og i denne hverken/eller-position erfarer flere at være hvad man kunne kalde ikke-elever, ikke-studerende eller ikke-medlemmer af et forudsigeligt og stabilt fællesskab – måske endda i en længere periode, end det er tilfældet for majoriteten af en ungdomsårgang. I mellempositionen eksisterer de som *non-beings* i samfundsmæssig forstand, ikke mindst på grund af det samfundsmæssige imperativ om at være i gang og således vel-indlejret i et stabilt system. For 17-årige Sofie kommer tanker om at være utilstrækkelig til syne, idet hun indser, at 1.g i gymnasiet ikke er for hende: *“Så kan jeg ikke følge med, og så misser jeg lige noget, du ved ... Så sækker jeg bare længere og længere bagud ... Jeg tænkte “Fuck, jeg er sat’me dum” ...”* Netop tanken om at være *dum*, kan pege på det skift i social status som ifølge Turner også markeres når et

menneske erfarer at eksistere i en samfundsmæssig mellemposition, idet en stabil tilstand netop tydeliggør og markerer et menneskes samfundsmæssige anseelse og kulturelle værdi, rang eller grad. Også Milena har erfaret at blive konfronteret med risikoen ved at stå uden for samfundet:

Indtil jeg skiftede skole i 8.-klasse, havde jeg virkelig svært ved at følge med. Jeg fik at vide, at jeg ville aldrig blive til noget. At jeg bare kunne give op nu. Det var lige før de gav mig en blanket, så jeg kunne ansøge om vel-færdsydelser og det hele. De sagde "Du kan ikke blive til noget, du kommer på kontanthjælp" ...

I ovenstående uddrag står det at "blive til noget" i skarp kontrast til "at komme på kontanthjælp". Her erfarer vi hvordan repræsentanter fra en af samfundets institutioner; *folkeskolen*, bliver eksponent for forestillingen om at det "at blive til noget", er forbundet med at tilhøre et særligt stabilt system, hvor klare definitioner og klassifikationer anses som mere værdifulde end det flydende og ustabile, f. eks. det at være på kontanthjælp. Mennesker uden for etablerede, stabile systemer er med Turners ord: "...secluded (...) from the realm of cultural defined and ordered states and statuses" (Turner, 1967: 98). Dette tydeliggør problematikken og skrøbeligheden ved at være udenfor eller imellem to stabile tilstande og markerer et tydeligt skift i social status og samfundsmæssig anseelse. Det samfundsmæssige imperativ om at skulle videre til den næste stabile tilstand er også indlejret i flere af vores informanternes egne forståelser af hvad livets overgange kan tilbyde. For Sofie på 17 år, handler det konkret om at skulle videre:

Jamen, så skal man videre ud i livet. Så skal man tage en eller anden uddannelse. Så skal man arbejde ... Så skal man det ene og det andet ... Og så skal man have børn, og så dør man ... Du ved ... Det er bare sådan en sti man skal følge, på en måde ... Men det behøver man ikke. Det har jeg fundet ud af ... Jeg gider ikke gå den vej, altid ...

Vi erfarer i ovenstående uddrag, hvordan Sofie tidligere har forstået samfundets stabile perioder og forbindelsen imellem dem, som en bestemt *sti*, man skal følge. Sådan tænker hun dog ikke mere, og det er bl.a. fordi hendes liv på produktionsskolen har givet hende nye indsigter og ny tro på tingene. Her bliver følelsen "jeg er sat'me dum", nemlig gradvist konverteret til optimisme:

Det var den bedste beslutning, jeg nogensinde har taget i mit liv. Det var det virkelig. Det kunne da være fedt, hvis jeg kunne gennemføre gymnasiet, men ... Sådan et menneske er jeg ikke ... Jeg er ikke lige lavet til gymnasiet ... (...) Jeg er glad for den beslutning, helt klart! Jeg vil ikke tilbage ...

Også hos Turner, findes beskrivelser af hvordan fornemmelsen af opløsning (dissolution), i mødet med en ny og relativt stabil tilstand, gradvist kan erstattes af forestillinger om transformation, vækst og formulering af nye mønstre (Turner, 1967: 99). Gen-nemlæsninger af vores datamateriale peger på at transitioner mellem eksempelvis grundskole og ungdomsuddannelse for flere af vores informanter kan virke svære og udfordrende. I disse tilfælde er opbakning og støtte fra familier og sociale netværk afgø-

rende. For Sofie er transformationen netop lykkedes gennem opbakning fra særligt moderen:

Hun blev glad, fordi hun godt kunne se på mig at jeg var mega anderledes, end jeg plejer at være. Hun kunne godt se at den der gnist, den var der ikke ... Så jeg tror de egentligt bare var glade for at jeg fandt noget at lave. De vil heller ikke have, at jeg bare laver ingenting og sover længe hver dag og sådan noget ...

Foruden vigtigheden af familiens støtte i fravalget af gymnasiet, illustrerer ovenstående ligeledes hvordan overgangen mellem gymnasiet og det uvisse, der skal følge efter – den næste stabile tilstand, risikerer at blive det *at lave ingenting og sove længe hver dag*. Men en sådan tilstand harmonerer dårligt med samfundets overordnede imperativer og strukturer. Sofies mor bliver også lettet over at Sofie kvikt finder et alternativ til gymnasiet og dermed, i Turner'sk forstand, sin næste relativt stabile tilstand. Man bør ikke være i overgang og *lave ingenting*, synes samfundet – og altså også mor.

SKIFT KRÆVER STØTTE OG OPBAKNING

Flere informanter fortæller, at de ofte har følt sig dumme, og at de måske ofte har fået at vide, at de var dumme og dovne, og ikke gjorde nok ud af skolen. Flere er senere blevet opmærksomme på at de er ordblinde, talblinde, eller de har gennemgået en psykiatrisk udredning og har fået stillet en diagnose. Mange har ikke evnet, eller fået støtte til, at foretage skift, som passer til deres situation og ofte er kravet om skift kommet som ubehagelige overraskelser, der har forårsaget

stress og usikkerhed – og en tendens til blot at gøre, som de andre har gjort, som for eksempel at vælge gymnasiet, fordi man ikke har kendt til andre muligheder.

Såvel nationalt som internationalt, er der en særlig forskningsmæssig interesse for gruppen af udsatte unge, da dette ungdomssegment i særlig grad oplever overgange som en stor udfordring, og er i risiko for ikke at opnå et stabilt ståsted i forhold til både uddannelse, bolig og beskæftigelse (SFI, 2013; SFI, 2016; Pless & Görlich, 2018). I nedenstående empiriske uddrag fortæller Carl på 22 år (fra VUC), hvordan han oplevede det sidst i efterskoletiden, da kravet om at vælge ungdomsuddannelse meldte sig:

...men omkring ved efterskoletiden, så skete der det at lige pludselig, så blev man bare bedt om, at "nu har I en uge til at måtte finde ud af, hvad skal I herefter, når I lige pludselig er færdige med skolen" ... og det var først der, det rent faktisk gik op for én at "hold da fast, nu er jeg nødt til at skulle vælge, ud af alle de her muligheder der er" ... at nu skal du ud og finde ud af rent faktisk, hvad vil du? Og omkring den tid, så tænkte jeg; "ej, men jeg kan godt lide computere og noget der omkring", så jeg prøvede på at gå den vej, fordi det var det eneste, jeg havde at kunne relatere til ... og jeg kendte ikke nogen, der havde været ude i noget specielt arbejde eller sådan noget ...

Tidligere i interviewet har Carl fortalt, at hans forældre aldrig rigtig har arbejdet, så han har ikke erfaret, hvordan man overvejer eller foretager langsigtede valg, hvis man ønsker at gå i en bestemt retning. I overgangen mellem det konkrete forudsigelige

“ *Den pædagogiske støtte fra forældre eller andre markante rollemodeller, synes således afgørende i overgangen mellem det velkendte og det der venter derude* ”

efterskoleliv og det fremtidige *uviste*, tøver Carl, og dét pludselig at blive konfronteret med et kommende valg, og ikke opleve støtte og opbakning, får ham til at famle. For som han uddyber i sin fortælling, så kender han ikke nogen der har stået overfor lignende udfordringer. Den pædagogiske støtte fra forældre eller andre markante rollemodeller, synes således afgørende i overgangen mellem det velkendte og det der venter derude. Tilde Mette Juul (2015) peger på, at selvom mange unge føler, at de har stor selvbestemmelse over valg i overgangen mellem grundskole og uddannelse, så har det stor betydning for dem, at de oplever, at forældrene anerkender deres valg, ligesom de unge lægger vægt på, at kunne bruge deres forældre som sparringspartnere og vejledere. Her kan unge som Carl komme i klemme i den usikre overgang.

KRITIK OG REFLEKSION

Når man foretager kvalitativ forskning, er der en række forhold, der nøje må overvejes, ikke mindst etiske spørgsmål. En ting er at sikre anonymitet og informere om formålet

med forskningen. Noget andet er den grundlæggende stemning og relation, der opstår i mødet med informanten. I tilfældet her, hvor vi har anvendt den meget åbne tilgang *The Indirect Approach*, og således i store træk har fulgt informantens initiativer og perspektiver i samtalen, har vi i flere tilfælde lyttet til endda meget stærke fortællinger om tvivl, angst, usikkerhed, stress og svigt. Her har det været centralt at være opmærksom på informantens humør og tilstand undervejs og ikke mindst efter interviewet. Som antydet tidligere var flere informanter glade for at dele deres fortællinger, for derved potentielt at kunne hjælpe andre unge i samme situation, og flere gav således udtryk for at det var meningsfuldt at bidrage. I gruppen af forskere og studerende, både nationalt og i den bredere internationale gruppe, har vi diskuteret metodens etiske implikationer. F.eks. diskuterer Lund & Kjeldahl (2019) – to af projektets danske studerende – interviewsituationen som et frirum, der indbyder til fortællinger om f.eks. sorg og smerte, som ofte kan være gemt væk i dagligdagen. Et sådant frirum kan være forløsende, men undertiden muligvis også intimiderende. Her er interviewerens følelse med situationen afgørende.

Ligeledes er det værd at føre et forbehold i relation til den udvælgelse af udsagn og eksempler fra datamaterialet, som analysen i artiklen her er baseret på. Som nævnt har vi et varieret og alsidigt datasæt, der indeholder mange fortællinger, men for loyalt at holde os til analysens tematik, og desuden ikke overskride rammer og format, har vi trukket nogle få, illustrative eksempler fra empirien frem. Når man analyserer et større datasæt, er det oplagt at man må ude-

lade nogle nuancer, og vi må således erkende, at analysen i artiklen her, ingenlunde kan yde retfærdighed imod den kompleksitet og rigdom der findes i materialet.

Endelig vil vi drage et sidste forbehold, der angår brugen af klassisk antropologi i en analyse, der omhandler unge i et aftraditionaliseret, globaliseret og individualiseret samfund som det danske. Pointerne om liminalitet, tvivl og usikkerhed i overgange, finder vi (med afsæt i empirien) dog er så almenmenneskelige, at begreberne fra Turner og van Gennep, også i dag, synes adækvate og relevante i den kvalitative analyse af de vilkår og udfordringer som unge i dag konfronteres af i deres hverdagsliv. Vi håber således at artiklen giver stof til eftertanke, og mulighed for at genbesøge en række klassiske, men dog vældigt aktuelle spørgsmål, angående unges overgange i skole- og uddannelseslivet – og de udfordringer, der følger med.

KONKLUSION

I denne artikel har vi med udgangspunkt i forskningsprojektet MaCE, gennem analyser af unges erfaringer med uddannelsesvalg og frafald, fortalt af de unge via interviewmetoden *The Indirect Approach*, prøvet at forstå, hvad der er på spil i de særlige og sårbare overgangspositioner de befinder sig i imellem mere *stabile tilstande* i tilværelsen. Vores teoretiske analyse af empirien viser at unge i disse liminale faser kan føle sig *betwixt and between* og derfor kan have svært ved at tage valg og gennemskue hvad deres muligheder er. En særlig pointe er, at de unge der oplever denne mellemposition som en stor udfordring, og ikke har deres forældre eller andre voksne rollemodeller som sparringspartnere

og vejledere, står i en særlig sårbar og risikofyldt position. På baggrund af interviewene med de unge, erfarer vi at en mere inkluderende skole- og uddannelsessektor, med afsæt i og fokus på de unges perspektiver og behov, vil kunne være med til at lette den svære overgang for nogle.

At tage udgangspunkt i de unges perspektiver er netop filosofien bag interviewmetoden *The Indirect Approach*, og det er også den logik og intention, der præger MaCE-projektets læringsstrategi, hvor studerende inddrages som co-researchers. I projektet forsøger vi at transformere ressource-tænkning til handling, både når vi nedtoner magten i interviewet og følger informantens perspektiver og initiativer, og når vi i samarbejdet med de studerende (af)giver mere ansvar og involverer dem i flere vitale dele af projektet. Hvis langt flere, og ideelt set alle unge, skal have reelle og lige chancer for at opnå anerkendelse og deltagelse i skole- og uddannelsessystemet, synes det at være en oplagt vej at gå – både i konkrete udviklings- og forskningsprojekter, men også mere generelt i skole- og uddannelsessammenhænge; at nedbryde (ofte usynlige) hierarkier i uddannelse og inddrage de unges perspektiver og tvivl og mere aktiv støtte dem i de mange udfordrende overgange. <<

REFERENCER:

- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2010) *Kvalitative metoder*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bunting M. & Moshuus, G.H. (2017) "Young peoples' own stories of dropping out in Norway: An indirect qualitative approach". *Acta Didactica*, vol. 11, Nr. 2, Art. 5.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2018). *Unge oplevelse af uddannelsesvalg og vejledning i 9. klasse*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Edelman, B. (1997). *Shunters at work: Creating a world in a railway yard*. Stockholm, Sweden: Department of Social Anthropology, Stockholm University.
- Illeris, K., Katznelson, N., Nielsen, J. C., Simonsen, B., & Sørensen, N. U. (2009). *Ungdomsliv. Mellem individualisering og standardisering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, N. R., & Kjeldsen, C. C. (2017). "Unge og uddannelse – har de unge reel frihed til at vælge?" *Specialpædagogik*, årg. 37, s. 36-51.
- Juul, T. M. (2018). *Det 'sikre' valg i en uvis fremtid: En sociologisk analyse af unges motiver for valg af ungdomsuddannelse*. Aalborg Universitetsforlag.
- Juul, T. M., & Pless, M. (2015). *Unge uddannelsesvalg i tal*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Jørgensen, C. H. (2009). Fra uddannelse til arbejde: ikke kun en overgang. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, vol. 11, s. 67-86.
- Katznelson, N., Jørgensen, H. E., & Sørensen, N. U. (2015). *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund? Om hverdagsliv, ungdomskultur og indsatser der gør en positiv forskel*. Aalborg Universitetsforlag.
- Kvale, S. (1997) *Interview*. Hans Reitzels Forlag
- Lund, A., Kjeldahl, A. (2019) 'The Indirect Approach – Refleksion, Kritik Og Potentialer'. *The Journal of Youth Voices in Education: Methods Theory Practice*, 1(1), pp. 66-75
- Moshuus, G.H. & Eide, K. (2016) "The Indirect Approach: How to Discover Context When Studying Marginal Youth". *International Journal of Qualitative Methods*, January-December 2016: 1-10.
- Mørch, S. (2010) "Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighed". *Psyke & logos*, nr. 1. Årg. 31 s.11–44.
- Pless, M., & Görlich, A. (2018). *Et skridt ad gangen. Udsatte unge på vej mod uddannelse og arbejde*. Center for Ungdomsforskning, Cefu.
- SFI. (2013). *Bedre overgange for udsatte unge*. København: SFI
- SFI. (2016). *Anbragte unges overgang til voksenlivet*. København: SFI
- Spradley, J. P. (1979) *The Ethnographic Interview*. Wadsworth. Thomson learning
- Sørensen, N. U., & Pless, M. (2015). *Brydninger i ungdomslivet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Turner, V. (1967). *Betwixt and Between: The liminal Period in Rites de Passage*. I: V. Turner, *A Forest of Symbols*. New York: 93-111.
- Van Gennep, A. (1960) *The rites of passage*. Psychology Press
- Wulf-Andersen, T., Follesø, R., & Olsen, T. (2016). *Unge, udenforskab og social forandring. Nordiske perspektiver*. Frederiksberg C: Frydenlund Academic.
- Wulf-Andersen, T., Pless, M., & Nielsen, S. B. (2016). Balanceakter på kanten af uddannelse – tilhørs betydning for faglig inklusion og udvikling. I T. Wulf-Andersen, R. Follesø, & T. Olsen, *Unge, udenforskab og social forandring. Nordiske perspektiver*. Frederiksberg C: Frydenlund Academic.

Sidsø Hølvig Mikkelsen er cand. pæd. soc. og lektor på VIA University College

Peter Hornbæk Frostholm er cand. pæd. ant. og lektor på VIA University College

David Thore Gravesen er cand. pæd. soc., ph. d. og lektor på VIA University College

Lars Ulriksen, Lene Møller Madsen og Henriette T. Holmegaard

OVERGANGE I UDDANNELSER – FORTÆLLINGER, HORISONTER OG REPERTOIRER

Det er en del af uddannelsessystemet at der er en række overgange mellem de forskellige uddannelsestrin. Ved overgangene skal man lære en ny kultur at kende og lære at navigere efter de implicitte og eksplicitte forventninger og krav i den nye sammenhæng. Denne artikel præsenterer tre elementer som indgår i børns og unges forsøg på at klare denne navigering. Det er fortælling, horisont og repertoire. Fortælling henviser behovet for at kunne skabe en sammenhængende, legitim og meningsfuld fortælling om valg og oplevelser i uddannelserne. Horisont vedrører muligheden for at forestille sig hvor man er på vej hen, og hvilke mulige selv det åbner op for. Repertoire sigter til de erfaringer, viden og ressourcer man bærer med sig fra et trin til det næste, og som både kan hjælpe og skabe vanskeligheder. Gennem eksempler fra to forskningsprojekter, et om overgangen til universitetet og et om overgangen til arbejdslivet, diskuterer artiklen de tre elementers rolle, hver såvel hver for sig som i sammenhæng

Det danske uddannelsessystem består af en række adskilte dele, man bevæger sig hen igennem. Overgangen fra ét uddannelsestrin til et andet kan betragtes som en bevægelse mellem forskellige kulturer. I denne artikel vil vi trække nogle pointer op på tværs af to forskningsprojekter vi har gennemført som begge handler om overgange. Først vil vi opridse de teoretiske afsæt for vores analyser og dernæst ud fra empiriske nedslag præsentere de studerendes forhandling og håndtering af de overgange de møder i uddannelsessystemet. Vi har fokus på de videregående uddannelser.

Et grundlæggende afsæt er at uddannelser foruden fagligt indhold består i at blive del af en kultur og på den måde kan opfattes som socialisering (Becher 1989). Socialiseringen vedrører indhold og arbejdsformer,

men også måden man klæder og fører sig på, og de interesser man har uden for uddannelsen (Hasse 2002). Hvad der tæller som legitimt, og hvordan man kan og bør opføre sig for at blive genkendt som en del af fagets kultur, hænger sammen med de positioner og diskurser som er tilgængelige inden for faget (Johansson m.fl. 2018), men også med diskurser uden for akademien (Søndergaard 1996). Samtidig er der i enhver uddannelsessammenhæng en implicit antagelse om de studerende, som viser sig i uddannelsens indhold, opbygning og undervisningsformer og i samspillet studerende imellem og med undervisere (Ulriksen 2004).

De studerendes socialisering er knyttet til deres udvikling af en identitet som kan rumme den position og de erfaringer, som er knyttet til uddannelsen. Den faglige identitet forstår vi her som en fortælling den enkelte

konstruerer (Polkinghorne 1988) om, hvem man er, hvad man ved og hvad man kan i forhold til indhold og faglige praksisser inden for faget og til de billeder, der findes af faget og dets udøvere. Fortællingen skabes i samspil med omgivelserne og i lyset af tidligere erfaringer og forestillinger om det fremtidige (Ulriksen m.fl. 2013).

I denne socialisering skal studerende gøre flere ting. De skal gennemskue hvilke koder og positioner som gælder i den faglige kultur de er på vej ind i, og de skal kunne handle i forhold til dem på en måde, som ikke adskiller sig for meget fra den implicite studerende. De skal også være i stand til at skabe en identitet i tilknytning til faget, som er genkendelig og kan fungere for dem selv såvel som for deres omgivelser.

De studerende har forskellige muligheder for at kunne gennemskue uddannelsens kultur og forventninger og for at kunne handle i forhold til den. Disse forskelle knytter sig til de studerendes køn og til deres sociale og kulturelle baggrund i bred forstand. De vedrører mulighederne for at afkode normer og forventninger. Her trækker en del forskning på Bourdieus begreber om habitus, felt og kapital (se fx Bourdieu og Wacquant 1996) for at forklare de vanskeligheder studerende fra nogle sociale og kulturelle baggrunde har ved indgangen til universitetet (Reay m.fl. 2009). Anden forskning undersøger hvilke positioner kulturen på en uddannelse stiller til rådighed, og hvilke studerende som inkluderes og ekskluderes af disse positioner (Read m.fl. 2003).

Disse forskellige teoretiske tilgange udelukker ikke hinanden. I vores forskning har vi trukket på dem som forskellige måder at undersøge hvad der

sker, når studerende bevæger sig ind i en ny sammenhæng, men især de studerendes arbejde med at skabe en sammenhængende, meningsskabende og genkendelig fortælling har været en produktiv tilgang. I de konkrete analyser har det narrative være knyttet sammen med andre af de teoretiske afsæt, afhængigt af hvilken sammenhæng og hvilket fokus analysen havde.

I denne artikel vil vi præsentere og diskutere tre elementer som indgår i de studerendes håndtering af overgange. Elementerne har vist sig på tværs af de projekter vi har arbejdet med og har lidt forskellig status. Det første element, *fortællinger* som kan skabe en sammenhæng for den enkelte over tid, udspringer af vores teoretiske afsæt, og dets betydning blev forstærket i de empiriske analyser. Det andet element er den enkeltes *horisonter* for overgangen til det nye sted, dvs. hvilke forestillinger personen har om, hvor hun er på vej hen. Dette element opstod som et perspektiv i analyserne. Det tredje element, det *repertoire* den enkelte kan trække på i overgangen, er ligeledes empirisk forankret. Det har paralleller til fx habitus hos Bourdieu, men med repertoire betoner vi at analyserne trækker på forskellige teoretiske afsæt for at forstå hvad studerende trækker på, når de håndterer de rammer, de kommer ind i. Samtidig har repertoire fællestræk med studiekompetence, men det er en bredere og mere erfaringsorienteret forståelse.

Ved at præsentere de tre elementer på tværs af to forskningsprojekter får vi et indblik i såvel det fælles og det forskellige i de måder den samme proces viser sig på i to forskellige overgange.

EMPIRI

Den ene undersøgelse (Projekt A) fulgte 22 elever fra htx eller naturvidenskabelige klasser på stx fra slutningen af 3.g og to til tre år frem. Formålet var at se på hvilke overvejelser unge gjorde sig ved valg af videregående uddannelse, hvad der fik dem til at vælge eller fravælge teknik eller naturvidenskab (teknat), og hvordan de oplevede overgangen til en bacheloruddannelse. Gennem interview i løbet af perioden fulgte vi deres oplevelser med at gå i gymnasiet, deres overvejelser over valg af uddannelse, deres oplevelser og tanker i løbet af et eventuelt sabbatår og endelig deres oplevelser og overvejelser efter de var begyndt på en videregående uddannelse. Af de 22 begyndte 20 på en teknat-uddannelse; to valgte en humanistisk uddannelse, selv om de havde stor interesse for naturvidenskab. De 22 blev fulgt pga. deres valg (se Holmegaard m.fl. (2014) for detaljer om metode).

Den anden undersøgelse (Projekt B) var også en længdesnitsundersøgelse hvor vi fulgte studerende fra fire teknat-uddannelser fra sidst i deres specialeforløb og et par år frem. Formålet var at undersøge kandidatstuderendes overvejelser og oplevelser i forbindelse med afslutningen på deres uddannelse og overgang til arbejdsmarkedet. På hver af de fire uddannelser deltog 8-12 specialestudenter i en workshop. Af disse blev 5-8 studerende udvalgt til at blive interviewet to eller flere gange over tid. I begge projekter var interviewene narrative og blev analyseret med afsæt i en tematisk analyse (Braun og Clarke 2006).¹

¹ Projekt A var finansieret af EU's 7. ramme-program; projekt B af NOVO-Nordisk Fonden

FORTÆLLINGER

Et gennemgående træk i projekt A var at fortællingen både havde betydning ved valg af uddannelse og i de studerendes forsøg på at komme overens med det de mødte på uddannelsen. Gennem fortællingen søgte de studerende at vise hvordan deres valg, deres nuværende position og deres oplevelser hang sammen i en ubrudt fortælling. På den måde *forhandlede* de studerende sammenhængen mellem deres forestillinger, deres oplevelser og det sted, de aktuelt befandt sig (Holmegaard m.fl. 2014). Det betød også at fortællingen om sammenhængen ændrede sig, hvis det viste sig, at den oprindelige fortælling ikke kunne opretholdes (se Holmegaard (2018) for eksempler).

Fortællingen skulle være legitim og genkendelig for omgivelserne. I slutningen af 3.g fortalte en pige, at hun overvejede at læse medicin, men var i tvivl: "Det virker også bare så kliché at vælge læge [...] Det virker ikke så anderledes". Det hang bl.a. sammen med, at hendes far var læge, og hendes søster læste til læge, og "så virker det bare sådan lige efter bogen, at det skal jeg også". Valget af medicin var i konflikt med, hvad hun følte ville være en legitim fortælling om et selvstændigt, autentisk og originalt valg. Hun ville ikke være en del af fortællingen om at følge den slagte vej.

I projekt B mødte vi kandidater som måtte forhandle deres identitet med det arbejdsliv, de mødte. Et eksempel var Mie.

Første gang vi mødte Mie var hun netop begyndt som forskningsassistent i en forskningsgruppe. Hun havde som studerende haft erfaringer med et højt arbejdspress og var nået frem til, at den type arbejdsliv ikke var noget for hende. Efter at have afsluttet kandi-

datuddannelsen fortalte hun i et interview at det havde været svært at få et job. Det havde overrasket hende fordi hun oplevede, de i løbet af studiet havde fået fortalt, at de var på et *gyl-dent* studie med mange jobs for dem at vælge mellem. Hun endte med at sige ja til sit nuværende job, men var meget i tvivl om det passede til den, hun gerne ville være. Hun var bekymret for arbejdspresset, og om hun kunne finde sig til rette. Hun havde en fornemmelse af at jobbet ikke ville svare til hendes forventninger om et balanceret arbejds- og fritidsliv, men havde besluttet at give det en chance.

Næste gang vi mødte Mie, havde

tænker er mig". I den efterfølgende tid skjulte hun hvis der var noget hun ikke vidste og blev på arbejdspladsen meget længere, end hun havde lyst til, også i weekender.

Mies fortælling skabes i modsætningerne mellem hendes tidligere erfaringer, hvem hun gerne vil være og hvad forskningslederen genkender som legitimt. Den skabes også mellem den brede fortælling om, at der er masser af arbejde og hendes oplevelser af, at det er svært at få et job. Hun har hele tiden en flugtplan, men kan ikke i situationen sige nej. Hun fortæller sig selv at det går jo nok, mens hun undertrykker sin fornemmelse af, at

“ *Fortællingerne trækker på tidligere oplevelser og fortællinger, men må justeres efter, hvad der er legitimt i studie- og arbejdskulturen og blandt familie og venner*

hun netop sagt ja til at være ph.d.-studerende. Hun fortalte, at hun i prøveperioden havde besluttet sig for at vise *hvem hun var* ved at stille spørgsmål, være der inden for normal arbejdstid og at vise hun også interesserede sig for andre ting, fx madlavning. I en samtale med forskningslederen efter et stykke tid blev det meget tydeligt, at han ikke var tilfreds med hendes arbejdsindsats. Mie beskrev hvordan hun kæmpede med at holde fast i målet med at være sig selv og med omgivelsernes forventning om at holde fast i jobbet. Hun besluttede at hun ville vise, at hun godt kunne underlægge sig de krav om arbejdsindsats, hun blev mødt med. Hun sagde: “Jeg prøver at bevise noget som jeg ikke

det gør det ikke. Hun konstruerer en fortælling om at hun må prøve ting af, og at hun ikke har nogle alternativer – for arbejdsløshed er ikke legitimt i hendes familie.

I eksemplerne ovenfor skaber personer fortællinger som forklarer, hvorfor de er, hvor de er, oplever det, de gør, og hvor de er på vej hen. Fortællingerne trækker på tidligere oplevelser og fortællinger, men må justeres efter, hvad der er legitimt i studie- og arbejdskulturen og blandt familie og venner. Konstruktionen af fortællingen kan være mere eller mindre vellykket, men den er en central del af dét at flytte sig til en ny sammenhæng: på en uddannelse eller et job.

HORISONTER

Fortællingerne i valget og overgangen handler også om, hvor man er på vej hen. Det er dét vi kalder horisonten: Hvilke forestillinger har de unge om den fremtid, som tegner sig med de uddannelses- og jobvalg, de træffer? En 3.g-elev i projekt A fortalte at der var tre ting, som havde betydning for valg af uddannelse: Interesserede hun sig for det? Kunne hun bruge resten af sit liv på det? Og var hun god til det? Disse tre ting gik igen i mange af interviewene.

Interessen var central, men der skulle også være et fremtidsperspektiv, som bl.a. handlede om hvilken identitet uddannelsen gav mulighed for at udvikle, og hvilke identiteter, som var tilgængelige i tilknytning til bestemte valg. Markus og Nurius (1986) bruger begrebet "possible selves" til at beskrive vores forestillinger om hvem vi kunne blive, hvem vi gerne vil blive og hvem vi frygter at blive. Disse mulige selv fungerer både som motivation for fremtidige handlinger og som fortolkningsramme for det billede, vi har nu.

I projekt A fandt vi at overvejelser over hvem man ville blive, hvis man valgte en bestemt uddannelse, både kunne tilskynde og bremse de unge til at gå en bestemt vej. Der var nogen som fravalgte bestemte uddannelser, fordi de ikke kunne se sig selv på uddannelsen uden at have nogen klare forestillinger om, hvad der kom bagefter. Andre fravalgte trods en stærk interesse en teknat-uddannelse, fordi de ikke kunne se sig selv i et fremtidigt arbejdsliv inden for området. Et eksempel på begge dele var en studerende som fortalte at:

[...] jeg vil gerne være læge, men jeg har ikke så meget lyst til at læse me-

dicin. Jeg vil rigtig gerne læse litteraturvidenskab, men jeg har ikke rigtig lyst til at blive gymnasielærer. Så det er faktisk et rigtigt svært dilemma for mig.

En anden 3.g-elev sagde at skulle han vælge efter interesse, ville det blive noget "teknisk ingeniøragtigt, for at komme dybere ned i hvordan ting fungerer", men han kunne ikke "se mig selv i ingeniørarbejde, for det synes jeg ikke er spændende. Det synes jeg ikke er meningsfuldt."

Det mulige selv som var synligt for de to elever, kunne de ikke se sig selv i. Samtidig var horisonten begrænset, fx med hensyn til hvad litteraturvidenskab kan føre til og måske også hvad ingeniørarbejde kan gå ud på. Man kan kun vælge inden for den horisont, man kan se.

I projekt B var de fremtidige selv også betydningsfulde. I både workshopper og interview spillede balancen mellem arbejdsliv og det øvrige liv en rolle i overvejelserne om valg af speciale og fremtidig karriere. En studerende fortalte om sit valg af speciale:

Der var en anden [forsknings]gruppe hvor emnet også tiltalte mig ret meget, men der virkede de noget mere sådan, hardcore. Han [forskerlederen] sagde sådan Ja, han havde ikke så god erfaring med danske specialestuderende. De var lidt dovne. De kom jo ikke i weekenden (griner)

En del studerende tematiserede at familielivet så vanskeligt ud. En studerende fortalte at han lagde vægt på om folk formåede at have et familieliv samtidig med forskningslivet, for "når man sidder og svarer på mails kl. 3 om natten, så er det måske ikke lige dem,

der får ring på fingeren først". Det mulige selv som forsker kunne disse studerende godt se, men de frygtede det mulige selv, hvor familielivet og fritidslivet ikke kunne fungere. Mies historie viste at der kan være en konflikt mellem det, som kan lade sig gøre, og det mulige selv man retter sig mod.

Horisonten for valget hang også sammen med de fremtider som blev gjort tilgængelige. På nogle af uddannelserne fremstod forskning som en naturlig forlængelse af uddannelsen: "Det er også meget forskning vi har hele vejen, allerede fra tidlig bachelor, så det er klart man bliver også primet til at synes det er sjovt". Det efterlod et smalt perspektiv for de studerende:

Mange er sådan, 'vil jeg overhovedet være forsker?', og nu har jeg også nogle venner som sidder og ikke vil lave ph.d.er, men man kan jo sagtens lave mange andre ting, men det får man bare ikke at vide på studiet. Det er meget sådan, så skal I have en karriere inden for forskning og det ved vi ikke hvad er.

Mens valget af uddannelse skete med en horisont som ikke var særlig klar med hensyn til, hvor uddannelsen kunne føre hen, betød den begrænsede horisont ved afslutningen af kandidatuddannelsen i højere grad, at de studerende var usikre på, hvilke andre veje, end dem, uddannelsen pegede på der var. På nogle uddannelser fortsatte de studerende ind i et ph.d.-forløb, fordi det var dét, uddannelsen pegede hen imod. De studerende fra disse uddannelser, der ikke gik forskervejen, kunne opleve horisonten som uklar.

REPERTOIRE

I overgangen fra ét trin i uddannelses-systemet til det næste kommer man med erfaringer med hvad der virker for en som elev eller studerende: Hvordan man skal forberede sig, deltage i undervisningen, osv. Det udgør tilsammen det vi kalder for den studerendes *repertoire* i forhold til at være studerende. Repertoiret henviser altså til de erfaringer, viden og ressourcer, man kan trække på i den nye sammenhæng. Repertoiret sætter rammer for hvad man kan genkende, forstå og gøre, og om man kan aflæse, hvad det vil være passende at gøre i en given situation. Repertoiret handler derfor også om at kunne se hvornår man kan bruge en kompetence, og hvornår man skal lade være. Samtidig har repertoiret betydning for hvilken horisont man kan få øje på, og hvilke forestillinger man kan gøre sig om, hvad der kunne ligge efter en uddannelse.

En stor del af de unge i projekt A oplevede en kløft i overgangen til bacheloruddannelsen (jf. Holmegaard m.fl. 2014), og de studerendes repertoire havde betydning for hvordan de forsøgte at håndtere den kløft. Samtidig var repertoiret med til at give de studerende vanskeligheder med at organisere deres tid og hvordan de skulle læse så mange sider, som blev forventet på universitetet.

Gymnasiets struktur med 27-30 timer om ugen med en høj grad af lærerstyring og med kun få større opgaver giver eleverne begrænset mulighed for at gøre erfaringer med at planlægge større mængder af egen tid, som forudsættes i universitetets struktur med ca. 20 ugentlige timer på teknatuddannelserne.

Samtidig havde nogle af de unge udviklet praksisser, hvor det handlede om at komme igennem med mindst mulig indsats. En førsteårsstuderende sagde:

Forði gymnasiet er jo noget helt andet. Der er ikke forelæsning. Der er ikke rigtig lektier. Det er sådan nogle småting. Du skal ikke rigtig læse noget til dagen efter og så videre, så det er noget helt nyt som man skal bruge det første halve år på at lære sig selv at kende på, hvad der virker bedst for en.

Det var ikke usædvanligt at møde studerende som fortalte, at de i gymnasiet havde klaret sig med en beskedent forberedelse. Et andet problem kunne være hvilke kriterier som gjaldt. En studerende, som afbrød en humanistisk uddannelse, fortalte, at en af grundene var en oplevelse med en opgave, han skulle skrive:

Jeg havde ingen anelse om hvordan jeg skulle skrive den [...] Så fik vi: Her, der er en bog om hvordan du skrive skriftlige opgaver i [faget], og så prøver man at læse den, men jeg synes ikke rigtigt at den gav nogen tegn på hvordan ... den opgave skulle se ud"

De studerendes repertoire fra gymnasiet var altså ikke altid egnet til studierne organisering, og heller ikke til selv at finde ud af, om de var med i fagene eller ej. Mulighederne for at udvikle repertoiret på studiet hang

sammen med hvilke ressourcer de studerende havde adgang til, f.eks. med studerende eller uddannede forældre.

REPERTOIRE I OVERGANGEN TIL ARBEJDSLIVET

I projekt B spillede de studerendes repertoire ind i f.t. hvilken horisont de kunne få øje på efter kandidatgraden, og her var der forskelle mellem uddannelserne. På de tre særligt forskningsrettede uddannelser havde de studerende svært ved at se andre muligheder end forskningsvejen. Som en studerende udtrykte det: "... men jeg kender slet ikke industrien, jeg har aldrig været der, jeg har aldrig set det". På ingeniøruddannelserne var der i højere grad en løbende kontakt til virksomheder, og dermed også en fornemmelse af at der både var et spor ud i virksomheder og ind i forskningsverdenen.

Repertoiret spillede også en rolle i f.t. den arbejdskultur, de kom ind i, og i f.t. indholdet i arbejdet. Indholdsmæssigt kunne kriterierne for opgaveløsningen ændre sig. En kandidat fra en ingeniøruddannelse fortalte at det var vigtigt, at operatørerne på fabrikken kunne forholde sig til, hvad der skete i processen. Derfor var det bedst at lave det forholdsvist simpelt:

Det her flow, det styrer niveauet i denne her tank, så det er meget klart, hvad er det der styrer hvad [...] Hvori mod, det som jeg sad og lavede [på uddannelsen], det var at tage fire for-

“ De studerendes repertoire fra gymnasiet var altså ikke altid egnet til studierne organisering

skellige parametre ind i betragtning og lave nogle optimeringsberegninger og se en time ud i fremtiden og så finde de bedste optimalparametre [...] Så når det kører 24 syv herude, så er det rarest at have det simple

Det som på uddannelsen betragtedes som den bedste løsning, var det ikke nødvendigvis efter de kriterier, der gjaldt i praksis. Denne kandidat oplevede det ikke som et problem, men han ville samtidig forsøge at komme med i projekter, der gav plads til at bruge mere kompliceret matematik.

Arbejdet var også tværfagligt. Det skulle udføres sammen med kolleger med forskellig baggrund (procesplanlæggere, forskellige ingeniører og operatørerne) og forskellige tilgang (akademisk og praktisk): Skulle de diskutere grunden til ændringer, som blev foreslået, eller skulle han 'bare give det skide tal'. Det stillede krav til kommunikationen.

Nogle kandidater mødte en kultur, hvor omgangstonen var anderledes:

I starten der var det mest sådan, jeg kunne ikke rigtigt forstå folks intentioner, om det var noget personligt eller hvad det var. Og det har man jo så fundet ud af senere, at det var det ikke, det er bare sådan jargonen er.

Det var håndværkerhumor, fortalte han, og han var stadig ikke sikker på, om han havde fundet sine ben.

Repertoiret rettede sig således både mod deres muligheder for at begå sig i en anden kultur, når de gik fra universitetskulturen til en tværfaglig kultur på en industriarbejdsplads med anderledes kriterier, og mod deres muligheder for at forestille sig, hvor de kan gå hen.

DISKUSSION

Overgangen fra et uddannelsestrin til et andet stiller den unge over for nogle vanskeligheder i forhold til indhold, faglige krav og hvilke kriterier deltagelsen bliver vurderet efter. Den studerende skal lære at gebærde sig i den nye sammenhæng på en måde som bliver anerkendt. Det er en forhandlingsproces hvor den unge forsøger at få sine forestillinger og forudsætninger til at stemme overens, med det hun møder.

Så langt så godt. Ovenfor har vi peget på nogle elementer som betyder, at det er en kompliceret proces. En væsentlig del af forhandlingsprocessen består i at kunne skabe en fortælling som giver mening til den unges oplevelser, som er legitim og som kan bruges til at forklare hvorfor det er svært. Her er det en pointe at skabelsen af fortællingen begynder inden man begynder på uddannelsen. Beslutningen om hvilken uddannelse man skal vælge, er også indlejret i en fortælling, som skal give mening. Fortællingen i forhandlingen af overgangen og fortællingen om valget skal derfor også bringes til at stemme overens. Begge disse fortællinger skal samtidig kunne hænge sammen med en forståelse af hvem man er. Er der – som i Mias historie – en kløft mellem de værdier man gerne vil følge, og de valg man har mulighed for at træffe, så skal fortællingen kunne sløre uoverensstemmelsen eller være stærk nok til at overbevise den unge om, at der ikke er en konflikt.

En væsentlig del af fortællingerne er at forbinde fortid, nutid og fremtid. Derfor er de unges horisonter og mulige selv væsentlige for de fortællinger de kan skabe, og de valg de kan træffe og faktisk træffer. En del af horison-

ten hænger sammen med de unges repertoire: Hvad kender og genkender de overhovedet? Det hænger sammen med at de mulige selv både er individuelle og sociale (Markus og Nurius 1986). De knytter sig til den enkeltes repertoire, men dette repertoire er også påvirket af de sociale og kulturelle rammer, den unge har bevæget sig i.

Et andet aspekt af horisonten hænger sammen med fortællingen: Hvor kan den unge se sig selv ende ved at vælge en given uddannelse og hvad kan man se efter at være begyndt på uddannelsen? Hvilke fortællinger er mulige og tilgængelige i forhold til disse horisonter? Fortællingen, horisonten og repertoiret er på den måde vævet tæt sammen. Repertoiret og horisonten sætter rammer for hvilke fortællinger som kan fortælles, samtidig med at fortællingen forlener horisonten med en betydning. Hvis fortællingen bidrager til en vellykket forhandling, åbner den også for at repertoiret og horisonten kan udvides.

Mulighederne for at håndtere vanskelighederne i overgangen mellem uddannelsestrin hænger sammen med vævet af fortælling, horisont og repertoire. Forståelsen af og indsatser i forhold til overgangsproblemer må derfor have disse aspekter in mente. *Hele* overgangs- og fastholdelsesspørgsmålet handler ikke om at konstruere en god nok fortælling. Det handler også om fx faglige kompetencer, men fortælling, horisont og repertoire er til stede sammen med de øvrige elementer, fx ved at støtte de nye studerende i at få øje på en bred vifte af mulige selv, dvs. at udvide repertoiret af horisonter.

Der er en betydelig forskel knyttet til de unges køn og deres sociale og kulturelle baggrund når det gælder

muligheder for at håndtere overgangen. Muligheden for at udvikle sit repertoire, brede sin horisont ud og gøre erfaringer med at konstruere genkendelige fortællinger er tæt forbundet med de sociale og kulturelle ressourcer, de unge kan trække på. Et interessant aspekt i eksemplet om håndværkerhummoren er, at den universitetsuddannedes manglende repertoire i forhold til en ikke-akademisk sammenhæng kan være en udfordring. Problemer med manglende repertoire går ikke kun fra kortere uddannet til længere uddannet. Det knytter sig generelt til overgangen fra et miljø til et andet. Hvilken betydning det manglende repertoire får på sigt, fortæller vores empiri ikke i det konkrete eksempel. Det er muligt at det faglige hierarki på arbejdspladsen betyder, at det er mindre sårbart for akademikeren ikke at kende koden på industriarbejdspladsen end for en ikke-akademiker ikke at kende koden på en universitetsuddannelse. Men i denne artikels sammenhæng er det en pointe at også akademiske uddannede kan opleve at deres repertoire ikke altid slår til.

HVAD KAN VI LÆRE AF DET?

Vi kan lære at faglig viden og forudsætninger ikke er tilstrækkelige til at forstå de vanskeligheder elever og studerende møder i overgange mellem uddannelsestrin. Overgangen fra en kultur til en anden stiller krav til de unge om at kunne skabe mening og sammenhæng og om at have et grundlag for at kunne gøre det.

Samtidig er det ikke nok at give tid eller plads til at skabe fortællinger. De unge kan også have brug for at få åbnet horisonter og udvidet repertoiret ved at blive præsenteret for forskellige perspektiver, muligheder og sammen-

hænge – og unge med forskelligt køn og forskellig social og kulturel baggrund kan have forskellige behov i den henseende. De mulige selv som er til rådighed for de unge har betydning for såvel deres handlinger her og nu, som for deres overvejelser over hvilken vej de vil følge. Samtidig må indsatser rette blikket mod sig selv og spørge hvilke horisonter og hvilket repertoire uddannelsen tager for givet, som en del af den implicite studerende. Det er ikke en mirakelkur, men det er vigtigt.



REFERENCER:

- Becher Tony. (1989) *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*, Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Bourdieu Pierre og Wacquant Loïc J. D. (1996) *Refleksiv sociologi – mål og midler*, København Hans Reitzels Forlag.
- Braun Virginia og Clarke Victoria. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3: 77-101.
- Hasse Cathrine. (2002) *Kultur i bevægelse: fra deltagerobservation til kulturanalyse – i det fysiske rum*, Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Holmegaard Henriette Tolstrup. (2018) Når 'altid' er foranderligt: En longitudinal, kvalitativ, narrativ tilgang til unges overgange til og fra universitetet. I: Pless Mette og Sørensen Niels Ulrik (eds) *Ungeperspektiver*. Aalborg Universitetsforlag, 13-39.

- Holmegaard Henriette Tolstrup, Madsen Lene Møller og Ulriksen Lars. (2014) A journey of negotiation and belonging: understanding students' transitions to science and engineering in higher education. *Cultural Studies of Science Education* 9: 755-786.
- Johansson Anders, Andersson Staffan, Salminen-Karlsson Minna, m.fl. (2018) "Shut up and calculate": the available discursive positions in quantum physics courses. *Cultural Studies of Science Education* 13: 205-226.
- Markus Hazel og Nurius Paula. (1986) Possible Selves. *American Psychologist* 41: 954-969.
- Polkinghorne Donald E. (1988) *Narrative Knowing and the Human Sciences*, Albany: State University of New York.
- Read Barbara, Archer Louise og Leathwood Carole. (2003) Challenging Cultures? Student Conceptions of 'Belonging' and 'Isolation' at a Post-1992 University. *Studies in Higher Education* 28: 261-277.
- Reay Diane, Crozier Gill og Clayton John. (2009) 'Strangers in Paradise?': Working-class Students in Elite Universities. *Sociology* 43: 1103-1121.
- Søndergaard Dorte Marie. (1996) *Tegnet på kroppen. Køn: Koder og konstruktioner blandt unge voksne i akademia*, København: Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet.
- Ulriksen Lars. (2004) Den implicite studerende. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*: 48-59.
- Ulriksen Lars, Holmegaard Henriette T. og Madsen Lene Møller. (2013) Weaving a Bridge of Sense: students' narrative constructions as a lens for understanding students' coping with the gap between expectancies and experiences when entering higher education. *European Educational Research Journal* 12: 310-319.

Lars Ulriksen er professor ved Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet

Lene Møller Madsen er lektor ved Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet

Henriette Tolstrup Holmegaard er lektor ved Institut for Naturfagenes Didaktik, Københavns Universitet

Nanna Koch Hansen

FRA HÅRDKOGTE INDSATTE TIL SKRØBELIGE UDSATTE SOCIALPÆDAGOGISKE OVERGANGSLOGIKKER OG ILLUSIONEN OM AFINSTITUTIONALISERING

Inden for socialpædagogisk arbejde fremstår overgange typisk som et udfordrende og risikofyldt fænomen, der fra pædagogisk hold kræver en helt særlig opmærksomhed, varsomhed og støtte. Denne artikel anlægger et eksponerende destabiliserende blik på indforståede logikker og praksisformer i forbindelse med socialpædagogisk arbejde i et hjørne af Kriminalforsorgen, der har til opgave at lette overgangen mellem fængsling og løsladelse. Artiklen stiller skarpt på socialpædagogiske forestillinger om – og adresseringer af – afsonere under overgangen fra fængsling til løsladelse og spørger: Hvilke forestillinger om hhv. afsonere og overgange gennemsyrrer den socialpædagogiske praksis og hvilke implikationer får det for tilrettelæggelsen af en særlig udslusningspædagogik? Artiklen viser, hvordan udslusningspraksis baserer sig på særlige forestillinger om såvel fængslets påvirkning som afsonernes væsen. Der peges ligeledes på, hvordan ambitionen om afinstitutionalisering snarere synes at give sig udslag i en ominstitutionalisering, hvor afsonerne søges afvænnat én institutionstype blot for at blive tilvænnat en ny.

Inden for socialpædagogisk arbejde fremstår *overgange* typisk som et udfordrende og risikofyldt fænomen, der fra pædagogisk hold kræver en helt særlig opmærksomhed, varsomhed og støtte. Dette er i særlig grad tilfældet på Kriminalforsorgens pensioner, hvor forsigtighedsprincippet i forbindelse med overgange gennemsyrrer den pædagogiske praksis. Ud fra en ambition om at begrænse recidiv har Kriminalforsorgens pensioner netop til formål at lette og støtte overgangen mellem fængsling og løsladelse med henblik på at sikre, at de løsladte ikke begår ny kriminalitet, når de har udstået deres frihedsstraf. Der er tale om en etablering af en

gradvis og støttet overgang mellem fængsling og løsladelse, der i kriminalforsorgssammenhæng forstås som en afgørende investering i et kriminalitetsfrit samfund.

Denne artikel baserer sig på et feltarbejde på to af Kriminalforsorgens pensioner, som blev udført i forbindelse med ph.d.-afhandlingen 'Opdragelse til løsladelse' (Hansen 2017). Pensionerne er alternative afsoningssteder, hvor afsonere under udslusning fra fængsel kan afsones en frihedsstraf under mindre restriktive vilkår end i fængslerne. I modsætning til fængslerne, låses afsonerne ikke inde på pensionerne. De ansatte bærer ikke uniform og er overvejende uddannet

som pædagoger og socialrådgivere. Afsonerne kan dagligt forlade pensionen i afmålte tidsrum, modtage besøg, have overnattende gæster mv. Overholder afsonerne ikke

retningslinjerne for den alternative afsoning, kan de blive sendt tilbage i fængsel. Under et interview fortæller en medarbejder om afsonernes ankomst til pensionen:

Det må være en kæmpe omvæltning at komme fra et lukket fængsel og blive kørt herud i en stor blå bil af to fængselsbetjente, som sætter én af med en taske herude. Og så står du og kigger på en firlænget gård med roser og blomster. Altså fandens til fint. [...] Og så kommer jeg måske ud og giver hånd og siger "Hej, er du Benjamin?" [...] "Jamen velkommen til, Benjamin. Tag din taske, så går vi lige ind her, og så finder vi en nøgle til dig." Jamen allerede dér, tænker han: Hvad er det her for et sted? En nøgle? Sagde de nøgle? Og må jeg gå denne her vej? Løber de efter mig? Hvor stort er området, jeg må bevæge mig på? Må jeg gå ind af den her dør? Der er så mange ting i det.

Som artiklen vil vise, indskriver beretningen om afsoneren Benjamins forestillede forbløffelse ved ankomsten til pensionen sig i en overordnet socialpædagogisk fortælling om skadelige fængsler, genoprettende interventioner og ikke mindst vanskelige overgange, som må håndteres med varsomhed og støtte. Hermed tales den pædago-

“ *Selve overgangen mellem fængsling og løsladelse bliver hermed et pædagogisk projekt i sig selv* ”

giske linje på pensionerne frem i skarp kontrast til (en forestillet) fængselspraksis. Logikken bliver, at hvor fængslet bryder ned, bygger pensionen op. Paradoksalt nok kan det læses

som om, at udslusningspædagogikken med sin forsigtighed ift. overgange samtidig indfører et bekymret blik på afsoneren, der konstruerer ham som et sårbart væsen, der har behov for pædagogisk støtte. Fra at have været et spørgsmål om at låse fængselsdøre op, bliver løsladelse en langstrakt og sårbar affære, hvor afsoneren bearbejdes på tærsklen mellem frihed og fængsel: Det bliver netop ikke blot selve løsladelsen, men også dét at bringe afsonerne til at finde sig til rette som beboere på en pensionen (med alt hvad det indebærer af særlige regler og omgangsformer), der fremstår som en vanskelig og presserende opgave. Afsonerne må tilvænnenes at få nøgler i hænderne og bevæge sig rundt på egen hånd i al den "fandens til fine" bondegårdsidyl uden samtidig at overskride Kriminalforsorgens regler. Selve overgangen mellem fængsling og løsladelse bliver hermed et pædagogisk projekt i sig selv, der både indebærer et bekymret blik på afsoneren og en opbyggelig ambition på hans vegne.

SELVFØLGELIGGJORTE SOCIALPÆDAGOGISKE LOGIKKER

Denne artikel anlægger et eksponerende og destabiliserende blik på indforståede logikker og praksisformer i forbindelse med socialpædagogisk praksis i et hjørne af Kriminalforsor-

gen, der har til opgave at håndtere overgangen mellem fængsling og løsladelse. Artiklen stiller skarpt på socialpædagogiske forestillinger om – og adresseringer af – afsonere under udslusning fra fængsel og spørger: Hvilke forestillinger om hhv. afsonere og overgange gennemsyrrer den socialpædagogiske praksis og hvilke implikationer får det for tilrettelæggelsen af en særlig udslningspædagogik?

Artiklens analyser er bredt informeret af poststrukturalistisk tankegods (Foucault 1994, 2001; Søndergaard 2000, 2005; MacLure 2010). Hermed skærpes forskningsinteressen omkring konstruerende processer ud fra en ambition om at eksponere selvfølgelige logikker og praksisformer. Med inspiration fra konstruktivistisk etnografi rettes interessen imod, hvad der gøres med ord (Holstein & Gubrium 2008) og hvordan social virkelighed løbende konstrueres. Der er således tale om en teoretisk informeret – men empirisk – analyse, der går helt tæt på den daglige praksis i et hjørne af Kriminalforsorgen, som de færreste er bekendte med. Med et sådant fokus er ambitionen ikke at sætte bestemte forestillinger (om afsonere, socialpædagogik eller overgange) forud for analyserne, men derimod at eksponere dominerende forståelser heraf og studere deres funktion i det givne felt. Fokus flyttes fra væren til tilblivelse og de studerede fremstillinger begribes ikke blot som en neutral og konstaterende talen *om*, men som en aktiv og normativ talen *frem*, som får implikationer for de måder, hvorpå der intervenseres pædagogisk (Hansen 2010: 56). Uanset hvor uunderbyggede eller usandsynlige sådanne lokale fortællinger end måtte forekomme, så er de væsentlige at studere, da de fortæller os noget om de logikker, idealer og

identiteter, der dominerer en given kontekst (Sandbjerg 2010) og giver retning og mening til det socialpædagogiske arbejde.

Artiklen baserer sig som nævnt på et feltarbejde på to af Kriminalforsorgens pensioner, som involverede deltagende observation samt interviews med ledelse, medarbejdere og afsonere. Feltarbejdet fandt sted over to tre-måneders perioder, hvor jeg var til stede på alle tider af ugen og døgnet og deltog i et bredt udvalg af dagligdagens aktiviteter. Jeg var ofte til stede på medarbejderens kontor; deltog løbende i diverse mødesammenhænge; tog del i fælles madlavning og måltider; var med i tv-stuen om aftenen og tog med på ture ud af huset. Interviewene udfoldede sig som samtaler, der lå i forlængelse af min øvrige tilstedeværelse på pensionerne og tog ofte afsæt i konkrete hændelser fra pensionernes dagligdag. I og med at artiklens analyser baserer sig på udsagn fra ledelse, pædagoger, socialrådgivere og enkelte fængselsbetjente, vil det også sige, at afsonernes stemme er udeladt i denne sammenhæng. Denne afgrænsning er foretaget grundet artiklens fokus på de professionelle ræsonnementer vedrørende det pædagogiske arbejde. (Da pædagoger, socialrådgivere og fængselsbetjente på pensionerne udfylder den samme jobfunktion uagtet uddannelsesbaggrund, benævnes de i det følgende med fællesbetegnelsen 'medarbejdere').

FORTÆLLINGEN OM DET SKADELIGE FÆNGSEL OG DEN VANSKELIGE OVERGANG

På Kriminalforsorgens pensioner forstås fængslerne langt hen ad vejen som umyndiggørende og socialt invaliderende totale institutioner, der er

kontraproduktive i kriminalpræventiv forstand. Denne forståelse fremstår retningssgivende for udslusningsprojektet, der i høj grad tales frem i modsætning til fængselspraksis. Som en medarbejder forklarer:

Altså det værste ved fængsler er jo, at du bliver frataget alt initiativ i eget liv. [...] Jo mere lukket fængsel, jo mere apatiske og dyriske [bliver afsonerne]. Altså ... hvorfor? Du har [som afsoner] ingen indflydelse på noget som helst. Dørene bliver lukket og låst, du bestemmer ikke noget, du har en gårdtur klokken det og det. Så hvis du sidder og tænker for meget over livet og det ene og det andet, så bliver du jo vanvittig.

Det lukkede fængsel forbindes her med en stærkt rutinepræget hverdag, hvor afsonerne er helt uden indflydelse på tilværelsens organisering. En situation, der menes at fremme en apatisk og afstumpet adfærd, som sætter afsoneren i stand til at overleve i et depraveret miljø. Et medlem af ledelsen italesætter afsonerne som "socialt handicappede" og som en medarbejder fortæller, så bliver afsonere, der har afsonet længe i lukket fængsel, "karakterafvigende og socialt skadede i et eller andet omfang." Udslusningen på Kriminalforsorgens pensioner finder således sted med afsæt i (og som modbillede på) en grundfortælling om det skadelige fængsel (Hansen 2017: 82-111), ifølge hvilken afsonerne tilpasser sig fængselstilværelsen i et sådant omfang, at det kan blive særdeles vanskeligt for dem at forlade den igen. Afsonerne ankommer med medarbejdernes ord til pensionerne med afvisende "fængselsattituder", som det så bliver op til medarbejderne at af-

montere og trænge ind bag, og som en medarbejder forklarer:

Hvis du har siddet inde længe [...] så er man bange for friheden. Altså kan jeg magte den? Kan jeg styre det selv? Og ... også bange for ensomheden, ikke?

Afsonerne italesættes hermed ikke blot som indespærrede mennesker, der længes efter løsladelsen, men også som institutionstilpassede væsner, der (med god grund) i længden kommer til at frygte den. Afsonerne fremstilles hermed ikke blot som hårdkogte indsatte, men netop også om skrøbelige udsatte, der har behov for støtte og omsorg i forbindelse med en vigtig og vanskelig overgang i deres tilværelse. Med afsæt i en sådan forståelse tager den gradvise udslusning på pensionerne form af en afgørende nødvendighed: Både med henblik på at imødekomme Kriminalforsorgens overordnede formål om kriminalitetsbegrænsning og af hensyn til den enkelte afsoners formodede behov. Men som et medlem af ledelsen forklarer, så kan selve overgangen til pensionen volde store udfordringer:

Efter de første to timer [på pensionen], vil nogen gerne tilbage til fængslet. [...] Og så siger jeg altid: "Du kan råbe og skrike fra nu af og til juleaften. Du bliver ikke flyttet den første uge." Fordi ... det viser sig jo efter en uge, så falder de til, ikke? Men det er jo et kulturшок uden lige at komme fra lukket fængsel og hertil. [...] De er vant til fængslet: [...] Man snakker ikke med personalet og så videre.

Afsonerne fremstilles hermed som væsner, der er blevet tilvænnet fængslets afsondrede miljø og særlige kultur i en

sådan grad, at det efterfølgende kan blive nærmest ubærligt for dem at opholde sig i mindre restriktive rammer sammen med en række medarbejdere, der insisterer på at *tale* med dem. I den forstand kan fængslets afsondrede genkendelighed tilbyde en form for tryghed, mens udslusningen på pensionen repræsenterer en uoverskuelig og potentielt skræmmende overgang mellem fængsling og løsladelse. Skønt afsonerne i første omgang må formodes at være indsat i fængslerne med tvang, så indebærer fængselstilvæningen i denne fortælling således, at det også nærmest kan blive nødvendigt at tvinge afsonerne *ud* af fængslerne igen. Til medarbejdernes fortællinger om udslusningspraksis på pensionerne, knytter der sig således også en mængde anekdoter om at have været med til at “slæbe folk ud” af lukkede fængsler – samt om løsladte afsonere med en form for fængsels-hjemve, der i fuld offentlighed har begået ny kriminalitet med henblik på at komme ‘hjem’ til fængslet igen.

Grundfortælling om det skadelige fængsel, som synes at danne udgangspunkt for udslusningsprojektet på Kriminalforsorgens pensioner, kan forstås som en form for hverdagsversion af fængselsforskningens prisoniserings-tese (se fx Minke 2012). I et klassisk værk fra 1958 blev fængslets dynamikker i et amerikansk fængsel beskrevet på baggrund af et feltarbejde (Sykes 2007). Her blev fængslet bl.a. beskrevet som et samfund i samfundet, hvortil der knytter sig en særlig social orden, hierarkiske og distancerede relationer samt et særegent sprog (Ibid.). Skønt prisonisering i videnskabelige sammenhænge udgør et omstridt begreb, er det samtidig blevet påpeget, hvordan prisonisering i mange sam-

menhænge synes at fungere som “en ubekræftet jernlov om socialt liv bag murene” (Olausen 2015). Bekræftet eller ubekræftet, så synes der netop at være tale om en fasttømret forståelse, der giver retning og mening til resocialiserende interventioner og forsyner disse med en særlig forståelse af afsonerne. Denne artikel har hverken til formål at be- eller afkræfte prisoniseringsesenes holdbarhed, men derimod at granske, hvad der sker, når sådanne problematiseringer af institutionspå-virkning sætter sig igennem i socialpædagogisk praksis.

IDEALET OM AFINSTITUTIONALISERING OG DE SMÅ SKRIDTS PÆDAGOGIK

Når udslusning forstås som et spørgsmål om at etablere en glidende og støttet overgang mellem fængsling og løsladelse, sættes det pædagogiske projekt følgelig også lig med en gradvis *afinstitutionisering* af afsonerne. Der lægges generelt afstand til afsondrede totale institutioner og på den ene pension bekendtgøres ambitionen om mindst muligt institutionspræg eksplicit som en vision, der er sat i glas og ramme og hængt op i opholdsstuen. Som det fremgik af artiklens indledende eksempel, finder den alternative

“ På trods af, at ambitionen er afinstitutionisering, anlægges der fortsat et opdragende blik på afsonerne ”

afsoning sted i idylliske omgivelser, der danner en stærk kontrast til fængselstilværelsen, og anderledesheden markeres fra begyndelsen gennem bl.a. udlevering af nøgler til afsonerne (som ellers er vant til at blive låst inde af fængselspersonalet på daglig basis.) Som et medlem af ledelsen forklarer, så lægges der stor vægt på at etablere en anderledes relation til afsonerne, end den de har haft til fængselspersonalet. Adspurgt om hvordan en sådan kommer i stand, understreges det, at det drejer sig om små hensyn – herunder måden, hvorpå man tager imod de nyankomne:

Alle skal bydes på kaffe og sodavand, eller hvad vi nu måtte have. Altså det er en af de ting, vi gør. Det tror jeg ikke, de gør i fængslerne. Det er sådan nogle små ting, der gør, at man føler sig velkommen. [...] Det er sådan nogle ting, tror jeg, der er med til at få dem tilbage og vise dem respekt som mennesker. Det tror jeg ikke, man skal undervurdere: Det der med at give dem respekten tilbage. Det mener jeg faktisk er vores vigtigste opgave. Fordi ved Gud har de fleste taget skade af at sidde i fængsel og mangler respekt og selvværd.

Skønt afsonerne fortsat er i Kriminalforsorgens varetægt og stadig afsoner en frihedsstraf, søges det via små gestusser som at give hånd, udlevere nøgler og byde på drikkevarer markeret, at pensionen ikke er et fængsel og at relationen mellem afsoner og medarbejder skal sættes på ny. Fængsling italesættes som en socialt nedbrydende intervention, mens pensionsopholdet antager en genopbyggende karakter. Selvom afsoning på pensionerne foregår på en anden måde end afsoning i

fængslerne, bærer udslusningsarbejdet dog stadig præg af opdragelse og restriktion. På trods af, at ambitionen er afinstitutionalisering, anlægges der fortsat et opdragende blik på afsonerne, ligesom der opstilles klare retningslinjer for deres gøren og laden. Som medarbejderne understreger, må udslusningspraksis forstås som et tålmodigt arbejde, hvor man må stille sig tilfreds med selv de mindste fremskridt:

Det skal ikke op at ringe. Det er der en gang imellem. Men det er ikke det, det handler om. Det er at rykke dem et lille skridt [...] Vi har da ... ikke tit, men ind imellem nogen, der er kommet [i fængsel] igen. Så ringer de faktisk hertil, vores kollegaer [fra fængslet], og siger noget i retning af: "Hvad har I gjort ved ham sidst? Vi kan jo se, at han har været hos jer. Godt nok er han kommet igen, men han taler sgu så pænt og høfligt." [...] Dét har han pludselig fundet ud af. Nu er han inde [i fængslet] igen. Det var ikke så godt. Men han er nået en lille smule videre, ikke?

Et succeskriterium for udslusningsarbejdet bliver hermed at have blik for selv de mindste forandringer, som når en tidligere afsoner begår ny kriminalitet, men dog har tillagt sig et mere høfligt sprog. Målet bliver fremdrift snarere end fejlfrihed. Som en medarbejder fastslår:

Her på [pensionen] hænger vi os meget i de der små ting, som vi kan se, at der lige pludselig sker med én [afsoner]. Én der kommer og kigger nedad og dårligt nok siger godmorgen om morgenen. Hvor man tænker ... dig, skal vi sgu nok få til at kigge op, ikke? Og få et smil af.

Ambitionen om at bringe afsonerne til at se op og møde medarbejdernes blik kan i denne forståelse anskues som et lille skridt på en lang vej mod at etablere en kriminalitetsfri tilværelse. Det afgørende bliver i denne forstand netop, at afsoneren viser sig modtagelig i forhold til den hjælp og støtte, som medarbejderne tilbyder i forbindelse med overgangen fra fængsling til løsladelse. Når undvigende adfærd og manglende øjenkontakt fremstilles som et spørgsmål om, at afsonerne er fængselstilvænnede, kommer udslusning også til at fremstå som en afmontering af fængselsadfærd. Hvad der derimod synes at glide i baggrunden i sådanne fremstillinger er det opdragelsesarbejde, som afinstitutionaliseringstræningen også synes at indebære. Når udslusning omvendt forstås som opdragelse, bliver der ikke blot tale om aflæring af fængselsadfærd, men netop også om tilegnelse af udslusningsadfærd, hvilket bl.a. indebærer en bestemt relation til pensionernes medarbejdere.

OVERGANGENS SPROG

Et væsentligt element i den pædagogiske intervention, der iværksættes på pensionerne, er det sprog, som benyttes i relation til afsonerne. Under feltarbejdet understreges det således fra første færd, at pensionens målgruppe ikke bør betegnes som indsatte. Som en medarbejder forklarer:

Ja, beboere, dét kalder vi dem her. De er jo egentlig indsatte, eller det er de i hvert fald før de kommer her, men vi kalder dem beboere.

Logikken er, at selvom afsonerne fortsat er i Kriminalforsorgens varetægt, så bliver de – når de først ankommer

til pensionen – noget andet end indsatte. I forbindelse med overgangen fra fængsling til løsladelse, tildeles afsonerne således en ny identitet som beboere. Denne praksis uddybes i følgende interviewuddrag, hvor en medarbejder forklarer, hvad der er hensigten med at betegne afsonerne på denne måde:

Jamen det er jo bare det der med at vi prøver at fjerne alt det fængselsagtige [...] Og vænne [afsonerne] til, at nu starter der en ny periode. At nu er vedkommende så tæt på løsladelse, som man kan komme. Nu skal man begynde at tænke på sig selv som noget andet end indsat. Altså ja, at nu starter livet igen, hvis man skal være lidt dramatisk eller romantisere det lidt.

Med beboerbetegnelsen markeres altså et skift i status, som afsonerne opfordres til at tage på sig: Hvor de før var fængslede, er de nu næsten-løsladte. Fængselstilværelsen sættes lig med ren overlevelse, mens tilværelsen uden for murene fremstilles som det virkelige liv. Udslusningen i overgangen mellem fængsling og løsladelse italesættes hermed som en gradvis genstart af livet, hvor afsonerne søges styret ind på et tilværelsesspor, der ikke vil føre dem tilbage til fængslet. I den forstand bliver det netop ikke ligegyldigt, hvordan medarbejdere og afsonere adresserer hinanden. Som en medarbejder, der har en lang karriere i Kriminalforsorgen bag sig, forklarer:

Når nogle af mine kolleger, heldigvis færre og færre, de omtaler dem [afsonerne] som fanger, så siger jeg: Nå, men er du så fangevogter? For jeg er ikke fangevogter.

Det markeres hermed tydeligt, at rollen som fangevogter falder uden for udslusningsprojektet, idet man på pensionerne har klare ambitioner om at være og gøre *noget andet* end fængslerne. Ligesom medarbejderne gennemgående insisterer på at betegne afsonerne som beboere, så korrigeres afsonerne omvendt også, hvis de betegner medarbejderne som *vagter*. Når ambitionen er afinstitutionisering bliver det sprog, der knytter sig til fængselspraksis, upassende: Overgangen mellem fængsling og løsladelse kræver sit eget sprog, der mindsker afstanden mellem afsoner og medarbejder.

FRA INDSAT TIL UDSAT

Der knytter sig altså et særligt sprog til Kriminalforsorgens udslusningspraksis, hvor visse ord og betegnelser aktivt gives forrang, mens andre forvises til en fængselskontekst. Som medarbejderne påpeger, ligger der i opgøret med sproget også et opgør med selve synet på afsoneren: En fælles insisteren på at se *bag facaden* og få øje på noget andet og mere end det umiddelbare. Som en medarbejder forklarer:

Det er jo små børn. Altså nogle af dem. Det er det jo virkelig. Du kan jo sidde og kigge på den største, over-tuschede og trænedede gut [...] Det er jo bare lidt en facade det der med, at man er super cool. Og at man har bare styr på det hele. Og man er kraftedeme og man er eddermame. Men indeni er de jo bare ét stort kaos og har egentlig bare brug for en stor krammer.

Medarbejderen identificerer her en disharmoni mellem afsonernes ydre udtryk og indre forfatning, som formodes at gøre sig gældende hos den

typiske afsoner. Logikken bliver, at der inde i selv den største og mest afvisende mand kan gemme sig en lille usikker dreng med et udækket behov for omsorg. Når afsonerne hermed italesættes som lagdelte individer, der nok kan fremstå hårde og afvisende *udenpå*, men som netop også er bløde og sårbare *indeni*, foretages en effektiv opsplitning, hvor visse aspekter ved afsonerne italesættes som mere autentiske end de øvrige. Der skelnes gennem effektive delingsteknikker (Foucault 1994:326) mellem dybde og overflade – mellem sandt og falsk – og udslusningspædagogikken handler således med afsæt i formodede dispositioner hos afsonerne, der som udgangspunkt ligger skjult for det blotte øje. Udslusningsprojektet drejer sig hermed også om at bringe afsonerne til at (turde) blotte denne formodede skrøbelighed, og som en medarbejder forklarer:

Vi bliver forbløffede gang på gang, når de hårde negle de bare sidder og åbner sig. De der store brød af voksne mænd, som er grådlabile ... det er stinkende modigt af dem.

Udslusning synes således ikke blot at pege frem mod en gradvis løsladelse, men handler også om at afsonerne skal *blive til noget andet* i selve overgangen mellem fængsling og løsladelse: De skal gå fra at være indsatte til at være beboere – og de skal netop ikke blot adresseres som hårdkogte indsatte, men snarere som skrøbelige udsatte, der – trods en afvisende attitude – har *behov* for at blive hjulpet igennem en vanskelig overgang og videre i tilværelsen.

AFINSTITUTIONALISERING ELLER OMINSTITUTIONALISERING?

Inden for socialpædagogisk arbejde fremstår overgange typisk som et udfordrende og risikofyldt fænomen, der fra pædagogisk hold kræver en særlig opmærksomhed, varsomhed og støtte – og dette synes i høj grad også at være tilfældet i Kriminalforsorgen. Denne artikel har anlagt et eksponerende destabiliserende blik på indforståede logikker og praksisformer i forbindelse med socialpædagogisk praksis i et hjørne af Kriminalforsorgen, der har til opgave at lette overgangen mellem fængsling og løsladelse. Artiklen har stillet skarpt på socialpædagogiske forestillinger om – og adresseringer af – afsonere under overgangen fra fængsling til løsladelse og vist, hvordan udslusningspraksis baserer sig på særlige forestillinger om såvel fængslets påvirkning som afsonernes væsen.

Artiklen har vist, hvordan forsigtighedsprincippet i forbindelse med overgange gennemsyrrer den socialpædagogiske praksis på pensionerne, hvor den gradvise og støttede overgang mellem fængsling og løsladelse betragtes som en afgørende investering i et kriminalitetsfrit samfund. I den sammenhæng tales den pædagogiske linje på pensionerne frem i skarp kontrast til (en forestillet) fængselspraksis, og logikken bliver, at mens fængslet bryder ned, bygger pensionen op. Sideløbende med de opbyggelige ambitioner, kan det – paradoksalt nok – læses som om, at udslusningspædagogikken med sit forsigtighedsprincip i forhold til overgange i høj grad indfører et bekymret blik på afsoneren, der konstruerer ham som et sårbart væsen, som er ude af stand til at stå på egne ben og har et stort behov for pædagogisk støtte. Fra at have været et spørgsmål om at

låse fængselsdøre op, bliver løsladelse en langstrakt og sårbar affære, og det bliver ikke blot selve løsladelsen, men netop også dét at bringe afsonerne til at finde sig til rette som beboere på en pension, der kommer i fokus. Herved kan udslusning potentielt komme til at handle om meget andet end løsladelse. Som når det eksempelvis synes presserende at bringe afsonerne til at se op og møde medarbejdernes blik.

Artiklen har hermed vist hvordan der – trods ambitioner om afinstitutionalisering – fortsat anlægges et opdragende blik på afsonerne, hvor de søges tilpasset en bestemt institutionel sammenhæng – nu blot som beboere på en pension frem for som indsatte i et fængsel. Afinstitutionaliseringsbestrebelsen synes hermed snarere at give sig udslag i en *ominstitutionalisering*, hvor afsonerne søges afvænnnet fra én institutionstype for at blive tilvænnnet en ny. Udslusning kommer således i høj grad til at handle om det “fandens til fine” pædagogiske projekt mellem rosenbuske og blomsterbede, hvor hårdkogte indsatte bliver til skrøbelige udsatte på vej mod løsladelse. <

REFERENCER:

- Foucault, Michel (2001): Questions of Method. I: *Power – Essential Works of Foucault 1954-1984, Vol 3*. Penguin Books.
- Foucault, Michel (1994): The Subject and Power I: *Power – Essential works of Foucault. 1954-1984, Vol. 3*. Penguin Books.
- Hansen, Nanna Koch (2010b): Hvad anerkender den anerkendende pædagogik? I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 3.
- Hansen, Nanna Koch (2017): *Opdragelse til løsladelse. Destabiliserende læsninger af Kriminalforsorgens udslusningspraksis*. Ph.d.-afhandling ved Københavns Universitet.
- Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F. (2008): Constructionist Impulses in Ethnographic Fieldwork. I: Holstein, James A. & Gubrium, Jaber F.: *Handbook of Constructionist Research*. The Guilford Press.
- MacLure, Maggie (2010): The Offence of Theory. *Journal of Education Policy*, Vol. 25.
- Mik-Meyer, Nanna & Järvinen, Margaretha (2005): Indledning. Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. I: Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (red.): *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv. Interview, observationer og dokumenter*. Hans Reitzels Forlag.
- Minke, Linda Kjær (2012): *Fængslets indre liv*. Jurist- og Økonomiforbundets Forlag.
- Olaussen, Leif Petter (2015): Prisonisering – en ubekræftet "jernlov" om socialt liv bak murene. I: *Nordisk Tidsskrift for Kriminalvidenskab*, årg. 102, nr. 3.
- Sandberg, Sveinung (2010): What can "Lies" Tell Us about Life? Notes Towards a Framework of Narrative Criminology. I: *Journal of Criminal Education*, vol. 21 (4).
- Sykes, Gresham M. (2007): *Society of Captives. A Study of a Maximum Security Prison*. Princeton University Press.
- Søndergaard, Dorte Marie (2005): At forske i komplekse tilblivelser. Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I: Jensen, Torben Bechmann & Christensen, Gerd (2006): *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde Universitetsforlag.
- Søndergaard, Dorte Marie (2000): Destabiliserende diskursanalyse: Veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning. I: Haavind, Hanne (red.): *Kjønn og fortolkende metode – Metodiske muligheder i kvalitativ forskning*. Gyldendal.

Nanna Koch Hansen er cand.mag., ph.d. i pædagogik og ekstern lektor i pædagogik på Københavns Universitet og Roskilde Universitet

Christina Haandbæk Schmidt

LEG SOM MELLEMRUMSAKTIVITET

Artiklen handler om, hvordan strukturelle vilkår i form af læreplaner og dokumentationskrav har forandret daginstitutionens rytme og gjort den børneinitierede leg til en mellemrumsaktivitet. Forskning har vist, hvordan de gamle pædagogiske læreplaner har gjort de pædagoginitierede læringsaktiviteter til favoriseret og prioriteret pædagogisk praksis og gjort andre typer af pædagogisk arbejde upåagtet eller har udgrænset det som ikke-faglighed. Med den reviderede dagtilbudslov skrives leg frem som grundlæggende for alle typer af læringsmiljøer. Artiklen tager afsæt i et forsknings- og udviklingsprojekt, hvor pædagoger og ledere fra tre daginstitutioner har arbejdet med at implementere dagtilbudslovens intentioner om bl.a. læringsmiljø, leg og børneperspektiv. På baggrund af det empiriske materiale undersøger jeg, hvordan den daginstitutionelle hverdagsrytme producerer pædagogblikke, sociale praksisser og rum. Indledningsvist viser jeg, hvordan børn samarbejder om at skabe rum for den børneinitierede leg og hvilke forhindringer de støder på. På baggrund af en rytmeanalyse og interview med pædagogerne peger jeg på tre udfordringer i forhold til at flytte den børneinitierede leg ud af mellemrummene, hhv. læringsblikket, afbrydelser og den styrende pædagogrolle.

Jeg vil indlede denne artikel med at tage dig med på feltarbejde i en daginstitution 'Børnehaven'.

Det er morgen og klokken er næsten 8. Jeg går ind af døren til Børnehaven, hvor jeg møder børn og forældre i garderoben. Jeg går videre ind på modtagerstuen, hvor der er en stille summen af aktiviteter. Der sidder 4 børn ved et tegnebord, i sofaen læser en pædagog højt for tre andre børn, mens endnu andre børn leger rundt omkring i mindre grupper. I midten af rummet sidder en pædagog på en kontorstol med et barn på skødet i gang med at tale med en forældre. Det ligner en typisk morgen i Børnehaven.

Jeg lister på mine strømpefødder ned i den anden ende af Børnehaven. På den stue, som er længst væk fra modtagerstuen, leger 9 børn. Der er

ingen voksen tilstede. Jeg lister stille ind på stuen. Til højre for mig står tre borde med stolene stillet op af hensyn til rengøringen. Jeg sætter mig halvt skjult bag ved stolebenene. Jeg vil ikke forstyrre børnenes forehavender, men de har set mig. Det er de ældste børn, der har lov til at lege på stuen om morgenen uden en voksen tilstede.

Jeg orienterer mig i rummet. Foran mig, bagerst i rummet, er der en stor madras med store firkantede, trekantede og cylinderformede hynder – en slags byggeklodser af plastikovertrukket skumgummi. I den ene ende af madrassen er fire piger i gang med at bygge en hule. De knokler med de store hynder og taler med hinanden i byggeprocessen. I den anden ende af madrassen er to drenge også i gang med at bygge en hule. Begge grupper

arbejder hver for sig uden at kommunikere med den anden gruppe. Pludselig siger den ene pige; "Skal vi ikke tage nogle af drengenes hynder?". "Jo," siger en anden. Fnisende forsøger de to piger at stjæle hynder fra drengene. De andre to piger kigger på. Drengene har opdaget pigernes forehavende og nu begynder en kamp for at erobre hynder fra hinanden. En af de mere passive pigerne får en hynde i hovedet og begynder at græde. Først stille, men da ingen reagerer, lidt højere. Legen stopper og børnene kigger op og rundt i rummet. En af de kæmpende piger tager armen rundt om den grædende pige og følger hende ned til en voksen. De andre børn genoptager byggeriet med de to huler hver for sig. Hurtigt returnerer først den ene pige og så den anden.

Jeg vender mit blik mod den sidste gruppe i rummet. Til venstre for mig er 2 drenge også i gang med at bygge en hule. Stiltiende bevæger de sig om hinanden, mens de bygger. Det er som om, de kender hinanden godt. En tredje dreng leger i periferien med en bil. Han flyver med bilen op og ned – op og ned, mens han kigger på de to drenge. Han går hen til dem og spørger; "Må jeg være med?" Den ene af drengene går lidt til side og inviterer ham med sin krop og uden ord ind i den ufærdige hule. Drengen kører lidt rundt med bilen på hynderne. Lidt efter siver han stille ud, mens han igen lader sin bil flyve rundt i luften. Han sætter sig på en hynde og kigger på drengene. Lidt på afstand, men alligevel tæt på. Han rejser sig med sin bil i hånden og endnu en gang spørger han, om han må være med. Og igen bliver han inviteret indenfor. De to andre bygger videre. Endnu en gang siver han langsomt ud af huleområdet og

endnu en gang sætter han sig i periferien af hulelegen og betragter drengenes byggeri, mens han tilsyneladende leger med sin bil. Han rejser sig igen.

Pludselig går døren op ind til stuen og et rullebord med frugt og drikkedunke kommer til syne. Rullebordet skubbes ind i rummet af en pædagog, der samtidig råber ud i rummet: "Så er der frugt! Alle børn rydder op. Alle børn hjælper med at rydde op." (Observation i Børnehaven, 3. oktober 2017).

Når jeg har valgt at indlede artiklen med denne observation fra Børnehaven, er det for at vise, hvordan børns leg bliver styret, rammesat og afbrudt i daginstitutionens hverdagsliv. Det er ikke en fortælling om den konkrete pædagog. Det er en fortælling om pædagogens blik og hvordan dette blik er rettet af nogle særlige samfundsstrukturer og læringsdagsordner. Og om hvordan disse strukturer skaber daginstitutionens rytmer og pædagoghandling.

Observationen er taget fra et forsknings- og udviklingsprojekt om pædagogiske læringsmiljøer, hvor forskere, efteruddannere og pædagoguddannere fra UCL sammen med pædagoger og ledere fra tre daginstitutioner i efteråret 2017 satte sig for at foregribe implementeringsarbejdet med, hvad der på daværende tidspunkt kun var udkastet til den styrkede pædagogiske læreplan, nemlig den første mastergruppes anbefalinger. Artiklen bygger på det empiriske materiale fra en af daginstitutionerne, som jeg i denne artikel benævner Børnehaven.

DEN MAGTFULDE RYTME

Formålet med artiklen er at undersøge, hvordan daginstitutionens hverdagsrytmer påvirker pædagogens

blik og handlinger og vice versa, og hvordan rytmerne producerer særlige sociale praksisser blandt børn. Den franske filosof og sociolog Henri Lefebvre (1901-1991) har undersøgt modernitetens indvirkning på menneskers organisering af hverdagsliv og hvordan deres hverdagslivsrytmer kan være udtryk for samfundets strukturer. Lefebvre viste, hvordan hverdagslivets rytmer producerer rum, tid og sociale praksisser i samtidige og sammenfiltrede bevægelser (Lefebvre, 2004).

Med Lefebvres rytmeteori kan vi få indblik i, hvordan daginstitutionsrytmen i Børnehaven skaber et mange-facetteret rum, der producerer med- og modrytmer i den sociale praksis. Vi ser, hvordan den pågældende stue indtil klokken 9.00 bliver til et *mulighedsrum* for børn i forhold til at kunne lege uden læringsbevidste formål og uden voksenindblanding. Det er et særligt privilegium, der handler om at være gamle nok og om at være passende nok til at kunne få lov. Med rytmeanalysen får vi blik for, hvordan mulighedsrummet producerer medrytmer i form af særlig passende social adfærd hos børnene, hvor børn samarbejder, inkluderer og trøster. Hvordan de med passende børnekroppe, med passende stemmer og passende adfærd interagerer med hinanden, med tiden og rummet. Det passende er tillært og børnene er blevet institutionaliseret og civiliseret passende (Gulløv, 2009). Mulighedsrummet opretholdes gennem børnenes medrytmer og samarbejder om at bevare det passende. Parallelt hermed producerer mulighedsrummet andre medrytmer, hvor børnene praktiserer selvinitierede lege. Vi kan fra min privilegerede iagttagelse-position se børn, der opbygger, interagerer og fordyber sig i forskellige legeuniverser. Og

vi får øje på drengen med bilen, som øver sig på adgangskoder til legen, der betragter og øver sig i, men endnu ikke helt kan være deltagende i legen.

Samtidig ser vi også, hvordan der produceres modrytmer i form af karnevalistiske, frivole, vilde, løsslupne, spontane og ikke-formålsstyrede lege (Mouritsen, 1996, Skovbjerg, 2016, 2017; Steinsholt, 2000; Øksnes, 2011), som bl.a. kommer til udtryk gennem børnenes højlydte stjælen hynder, spontane ideer, drillerier og fælles opbygning og nedrivning af legeuniverser. Modrytmer som sammenfiltres med med-rytmerne når den passende adfærd og det passende lydniveau afbrydes af tiltagende gråd, men også hvordan hynde-stjæleriet stoppes og gråden dæmpes med trøst og ved at følge den grædende pige til en voksen – så gråden ikke hidkalder de voksne. Det mulighedsrum, der eksisterer i tidsrummet om morgenen indtil kl. 9.00, er således et rum bestående af samtidige og mangfoldige rytmer, hvor børn inkluderer, driller, fniser, græder, bygger, hynde-stjæler, betragter og trøster hinanden. Vi ser børn, der øver sig på de sociale spilleregler og legekode, samtidig med at de udfordrer de sociale og passende praksisser.

Alt det har pædagogen ikke blik for, da hun træder ind af døren. Hendes blik er styret af børnehavens overordnede pædagogiske rytme – at der er frugt kl. 9.00. Hun ser ikke dette *mulighedsrum* for børneinitierede lege, i stedet ser hun et *rutinerum*, hvor børn inddelt i særlige grupper, ved særlige borde skal spise frugt, og lige derefter skal rummet forvandles til et *læringsrum* for pædagoginitierede læringsaktiviteter. Pædagogens blik er rettet mod et rullebord med frugt og drikkeudrustning. Hun ser stole, der endnu ikke er stilet

ned, halvfærdige huler, hynder på gulvet, hun ser uorden. Og derfor giver det mening, at der skal ordnes og ryddes op.

I forlængelse af Lefebvres teori taler den danske skoleforsker Helene Falkenberg om rum-gørelse, hvordan rum ikke blot er rum, men at rum er socialt konstrueret. At rum er noget, der gøres. "Rum, steder og sociale praksisser konstitueres mellem gentagne vanlige rutiner og forandringer, der er socialt og diskursivt reguleret" (Falkenberg 2018, s. 78). Med Falkenbergs læsning af Lefebvre kan vi undersøge, hvordan der i Børnehaven opretholdes en vanlig rutine, hvor alle børn hver dag kl. 9.00 spiser formiddagsfrugt inddelt i aldershomogene grupper på særlige steder (samme plads ved samme borde) og i særlige fysiske og sociale rum (samme lokale, samme gruppe af voksne og børn). Når vi, med Falkenberg, skal forstå samspillet mellem rytme, pædagog, blik og handlinger, må vi således interessere os for, hvad der socialt og diskursivt styrer og regulerer rum-gørelserne i Børnehaven.

LÆRINGS-DAGSORDNENS RYTMELOGIKKER

Den sociale og diskursive regulering af rytmer og rum (Falkenberg, 2018) udspringer af, hvad jeg tidligere har beskrevet som en insisterende læringsdagsorden (Schmidt, 2017), hvormed læring diskursivt tillægges dominerende betydning i daginstituti-onspolitikken og i den sociale praksis i daginstitutionerne. Det dokumentationskrav, der kom med indførelsen af de første pædagogiske læreplaner i 2004, har haft afgørende betydning for, hvad der diskursivt gøres hhv. påagtet og upåagtet i pædagogisk praksis. Fra forskningen ved vi, at der

“ Og her ser det altså ud til, at de pædagoginitierede læringsaktiviteter favoriseres med en stigende opmærksomhed rettet mod rutinesituationerne

er sket en favorisering og hierarkisering af planlagte pædagoginitierede læringsaktiviteter (Brinkkjær, 2013; Schmidt, 2013; Plum, 2009; Stanek, Larsen & Mikladal, 2018). Konsekvensen har været, at andre dele af den pædagogiske praksis som fx hverdagspraktiske opgaver og rutinesituationer er blevet udgrænset som upåagtet faglighed eller ikke-faglighed (Ahrenkiel et al., 2013; Plum, 2009). I forlængelse deraf er kommet et øget fokus på rutinesituationer, og deres særlige læringsmæssige potentialer (Smidt & Krogh, 2018; Høgh & Smidt, 2018).

Når dokumentationskravet har været så magtfuld i forandringerne af den pædagogiske praksis, har det også at gøre med, hvordan dette krav retter pædagogernes blik, og hvad der socialt og diskursivt udpeges som anerkendelsesværdigt at dokumentere (Plum, 2009). Og her ser det altså ud til, at de pædagoginitierede læringsaktiviteter favoriseres med en stigende opmærksomhed rettet mod rutinesituationerne. Når pædagogerne anvender den udbredte SMTTE-model eller andre didaktiske modeller til at planlægge og gennemføre pædagogiske aktiviteter i forlængelse af læreplanstemaerne, får de sat en synlig retning med klare

anvisninger for deres pædagogiske praksis. Med de didaktiske modeller guides pædagogen fra mål over tiltag til dokumentation af tegn og evaluering. Dermed indeholder de didaktiske modeller en opfordring til dokumentation, og allerede forinden tiltagene sættes i gang, kan pædagogerne udpege hvorhen, mod hvad og hvem kameraet skal rettes og hvilke tegn, der skal dokumenteres. På samme måde opfordrer børneinitierede lege og spontane aktiviteter ikke til dokumentation.

Rytmen, der etableres om formiddagen i Børnehaven, tager sit udspring i de planlagte pædagoginitierede læringsaktiviteter, som binder formiddagsfrugt-aktiviteten til sig som en nødvendig forudsætning for børnenes læringsparathed, og den tidlige morgen som et slags frikvarter med selvinitierede lege. Med rytmeanalysen kan vi forstå, hvordan pædagogens blik er styret af, hvad der diskursivt og socialt gøres hhv. påagtet og upåagtet; hvordan målstyrede pædagoginitierede læringsaktiviteter og i forlængelse deraf rutinesituationer er blevet til påagtet faglighed og praksis, mens den børneinitierede leg er blevet gjort upåagtet og som noget, der typisk foregår i mellemrummene mellem de pædagoginitierede læringsaktiviteter og rutinesituationer. En upågtethed, der kommer til udtryk ved, at pædagogen overser og afbryder børnenes lege med en rettedhed i blikket, der forandrer rummet og den sociale praksis.

LEGEN SOM GRUNDLÆGGENDE

I 2018 har vi i Danmark fået en revideret dagtilbudslov med en såkaldt styrket pædagogisk læreplan (Børne- og Socialministeriet, 2018). Med henvisninger til FN's Børnekonvention

sætter den reviderede dagtilbudslov barnets ret til leg i centrum for daginstitutionspolitikken og beskriver i formålsparagraffen leg som grundlæggende (Børne- og Socialministeriet, 2018, § 7). Dagtilbudsloven kan anskues som et brud med en snæver læringsforståelse og læreplanspraksis. I hvert fald opfordrer ministeriet i sit vejledningsmateriale til at anlægge "et bredt læringsbegreb" (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 5), at "Børns spontane og selvorganiserede leg skal både anerkendes og respekteres og gives betydelig plads i hverdagen" (s. 18) og "Det indebærer, at børnenes læring ikke er afgrænset til halvanden times pædagogiske aktiviteter om formiddagen, men finder sted hele dagen." (s. 23). Med loven skrives legen frem som grundlæggende og som en del af et sammenhængende læringsmiljø på lige fod med børneinitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, rutinesituationer og vokseninitierede aktiviteter (Børne- og Socialministeriet, § 8, stk. 3).

Fra legeforskningen ved vi, at legen er helt central i børnenes liv (Skovbjerg, 2016; Øksnes, 2012; Jørgensen, 2018 m.fl.). Legeforsker Hanne Heede Jørgensen siger om legen:

Fra barnets perspektiv er deltagelse i legefællesskabet selve meningen med hverdagslivet. Barnet vil konstant øve sig på at få adgang til legen, deltage i den og blive bedre til at lege. Legen er således det livsrum, hvor der er mest på spil for barnet. (Jørgensen, 2018, s. 41)

Med Jørgensens citat får vi indblik i, hvor vigtig deltagelse i legefællesskabet er for barnet. Som drengen i den indledende observation, der jo netop øver sig på at få adgang til at deltage

i, og at blive bedre til, at lege gennem hhv. at iagttage på nær afstand og at øve sig på adgangs- og deltagelseskoder. Tilsyneladende har han allerede lært koden for iagttagelsespositionen – det at kunne gøre sig usynlig for de legende ved at have en bil som alibi. Uden bil ville han formodentlig blive henvist til at gå væk. Samtidig er han afhængig af at de to andre drenge tager imod hans selv-invitation og giver ham adgang til legen – om end det tilsyneladende ser ud til, at han mest er på tålt ophold. Drengene forsætter jo deres forehavende uden egentlig at tildele ham en rolle eller på anden vis at vise ham til rette i deres leg og stil-tiende byggeri. I det konkrete tilfælde får han ikke respons på sit forsøg på deltagelse. Han lærer umiddelbart, at hans selv-invitation i form af “Må jeg være med?” virker, han får adgang til legen. Men måske mærker han også, at han ikke rigtig er med i legen, hvorfor han jo glider stille ud af legen igen, for igen at indtage en observerende rolle.

Når drengen, som her i ydertiden af dagen, er overladt til selv at finde de rette adgangs- og deltagelseskoder, så overlades han også til de andre børns evner til at invitere indenfor, til at kunne tildele ham en rolle og at skabe deltagelsesbetingelser. Denne her dag er han ikke ret godt hjulpet. Fra min observatørposition får vi indblik i både drengens, men også de to andre dren- ges legekompeter. Og vi vil kunne udpege hvordan en tilstedeværende pædagog ville kunne have hjulpet drengene. Det betyder ikke, at der altid skal være en pædagog tilstede, der betyder heller ikke, at pædagogen altid skal intervenere, men modsat betyder det heller ikke, at leg bare kan overlades til børnene selv at finde ud af. Når

leg bliver en mellemrums-aktivitet, så er det netop det, der sker.

TRE UDFORDRINGER

I de følgende afsnit vil jeg udpege og udfolde en række udfordringer i forhold til at kunne flytte legen ud af mellemrummene og at gøre legen grundlæggende for den pædagogiske praksis jf. dagtilbudsloven: 1) Læringsblikket, 2) Afbrydelser, 3) Den styrende pædagogrolle.

LÆRINGSBLIKKET

Som pointeret indledningsvist så handler observationen fra Børnehaven ikke om den pågældende pædagog, men om dennes blik og hvordan blikket er styret af nogle særlige rytmer foranlediget af læring, læreplaner og dokumentation, og hvordan dette blik overser andre rytmer om fx leg og børneperspektiv. Én af pædagogerne fra Børnehaven, Stine, omtaler dette blik som ‘voksenøjne’.

Altså det der med som vi talte om sidst med at kunne sætte sig på sine hænder og så bare lade det vokse, som er i rummet. Det er den evige øvelse for mig. For de der voksenøjne, de kommer til at styre rigtigt meget. Også fordi at jeg ved jo, hvad der kan ske (smiler) så det der med at (...) sådan der helt inde i legen bare at skulle følge børnenes spor og se hvor de leger den hen – det vil jeg sige, at med den konstellation vi har nede på stuen, der er det bare ikke altid, at det kan lade sig gøre, fordi at jeg med mine voksenøjne kan se, hvor det nogle gange kan bære hen. (Interview med pædagog Stine, marts 2018)

I forbindelse med forsknings- og udviklingsprojektet i Børnehaven interviewede jeg pædagogerne og lederen

“ *Læringsdiskursens dominans forstærkes med indførelse af læringsmål og med det nye policy-begreb om pædagogiske læringsmiljøer, som bliver det begreb som pædagogerne skal anvende til at dokumentere sammenhængen mellem deres praksis og barnets trivsel, læring, udvikling og dannelse*

om deres begrebsforståelser og deres praksis i relation til læring, leg og børneperspektiver. Det, som Stine her italesætter som voksenøjne, der kommer til at styre rigtigt meget, er et godt eksempel på hvordan pædagogens blik bliver styrende for den pædagogiske praksis, og hvordan voksenøjnene gør det til ‘den evige øvelse’ ‘at kunne sætte sig på sine hænder’, ‘følge børnenes spor’ og ‘lade det vokse, som er i rummet’. Eksemplet viser også, hvordan Stine er bevidst om legerytmerne, men at rummet og den sociale praksis i form af ‘den konstellation vi har nede på stuen’ udfordrer og besværliggør muligheden for at følge rytmerne.

Med rytmeteori fik vi indblik i hvordan daginstitutionens rytmer, rum og sociale praksisser er sammenfiltret med den diskursive regulering, og således også hvor vanskeligt det er at udvide pædagogens praksis og blik for de børneinitierede lege uden også at forandre den diskursive regulering, fx gennem dagtilbudsloven. Og her ser det altså ud til at dagtilbudsloven producerer (nye) legediskurser og –rytmer, men uden at mindske styrken af de etablerede læringsdiskurser og –rytmer.

Selv om leg og børneperspektiv skrives frem som grundlæggende i den reviderede dagtilbudslov, og dermed

giver diskursiv kraft til legerytmer, er det ikke et brud med den eksisterende læringsdagsorden. Tværtimod bidrager det vejledningsmateriale som Børne- og Socialministeriet har udsendt til kommunerne og det pædagogiske personale (Børne- og Socialministeriet, 2018) til en forsat favorisering af læring, fx fremtræder ordet ‘læring’ 384 gange, hvorimod ‘leg’ kun optræder 111 gange og ‘børneperspektiv’ 20 gange. Læringsdiskursens dominans forstærkes med indførelse af læringsmål og med det nye policy-begreb om pædagogiske læringsmiljøer, som bliver det begreb som pædagogerne skal anvende til at dokumentere sammenhængen mellem deres praksis og barnets trivsel, læring, udvikling og dannelse (Schmidt & Slott, 2019).

AFBRYDELSER

Som en del af samskabelsesprocessen i forbindelse med forsknings- og udviklingsprojektet i Børnehaven lavede vi en rytmeanalyse, hvor vi sammen med pædagogerne og lederen optegnede en typisk hverdag i Børnehaven med angivelse af tid, steder, rum, pædagoger, børn og arbejdsopgaver. I lyset af den tidligere præsenterede forskningsviden var det ikke overraskende, at rytmen i Børnehaven afspejlede en

prioritering af pædagoginitierede læringsaktiviteter og rutinesituationer, og at der derfor i tidsrummet fra kl. 9.00 til 12.00 var fuld personaledekning til arbejdsopgaver som formiddagsfrugt, læringsgrupper, frokost, fælles-tissen-af og overtøjs-påklædning inden legepladstid. Forud og efter dette tidsrum er der mindre personaledekning, og børnene er i stigende omfang overladt til børneinitierede aktiviteter med tiltagende mindre fysisk plads (stuer der lukkes ned og ryddes op af hensyn til rengøringen) jo tættere rytmen bevæger sig på åbnings- og lukketid. Ligeledes viste rytmeanalysen at dokumentationskrav har medført mere kontortid for pædagogerne, som på skift foregår i tidsrummet mellem kl. 12- 14, hvorfor der er endnu færre voksne på legepladsen.

Med optegningen af hverdagsrytmen i Børnehaven fik personalet blik for, hvor mange brud der er i løbet af en dag, begrundet i de forskellige aktiviteter; morgenmad, formiddagsfrugt, læringsgrupper/ture-ud-af-huset, frokost, legepladstid og eftermiddagsmad. Sammen talte vi, hvor mange gange i løbet af en typisk dag personalet afbrød børnene og bad børnene rydde op, tisse af og vaske hænder, fordi en ny aktivitet skulle i gang. Men også hvor mange gange personalet selv laver afbrydelser, som fx når der var for mange børn i tumlerummet, eller når de bad børnene fordele sig i huset eller samle sig på én stue i takt med, at der blev hhv. mere eller mindre personale i forbindelse med åbning og lukning af Børnehaven. Alt sammen eksempler på, at hverdagsrytmen handler med pædagogerne og får dem til at afbryde på baggrund af strukturelle vilkår og læringssyn, som den indledende observation er et konkret eksempel på. En

del af afbrydelserne er nødvendige for at få hverdagspraksis og normeringen til at fungere, men samtidig får afbrydelserne konsekvenser for børnenes muligheder for, plads og rum til at lege og for at fordybe sig i legen.

DEN STYRENDE PÆDAGOGROLLE

Den sidste udfordring, som jeg med dette interviewcitater vil påpege i forlængelse af det empiriske materiale, handler om den styrende pædagogrolle.

Jeg oplever tit nogle børn, der spørger; "Vil du ikke være med i vores leg? Så kunne du være en Ninja." og det udfordrer mig lidt, fordi kan jeg være en Ninja? For jeg er jo voksen. Egentlig er det jo bare noget pjat – for man burde jo bare springe ud i det og sige "Jeg er med." Og nogle gange kommer det over mig og nogle gange er jeg lidt udfordret på det. Og så er der også noget der forstyrrer mig: "Du er lige nødt til at være alene på legepladsen, Susanne for jeg skal lige ind og skifte hende her." Og så tænker jeg, at så kan jeg jo ikke løbe rundt og være Ninja. Så bliver jeg nødt til lige at have overblikket. Og så tænker de: "Vi gider ikke lege med hende, for hun er alligevel ikke med". Og så vælger de noget andet. Så jeg tror, at det er fordi det kræver noget af mig, noget fantasi og at leve mig ind i det og at fordybe mig i det. (Interview med pædagog Susanne, marts 2018).

Sådan beskriver pædagogen Susanne udfordringerne ved den nye pædagogiske rolle, som hun med den reviderede dagtilbudslov forventes at kunne indtage sammen med børnene på legepladsen. Kan jeg være en Ninja, spørger hun retorisk, mens hun sam-

tidig påpeger to udfordringer ved at kunne tage imod børnenes invitation om at deltage i deres leg. Den ene udfordring vedrører de strukturelle vilkår, at personalenormeringen på legepladsen over middag forvandler hende til en *overbliksvoksen*, mens den anden udfordring vedrører hendes eget mod til at kaste sig ud i legen og blive en *lege-voksen*.

De to udfordringer, som Susanne beskriver, illustrerer samtidig den tærskel som pædagogerne i de danske daginstitutioner aktuelt står på mellem gamle og nye læreplanspraksisser. Med den eksisterende forskning og rytmeanalysen har vi fået indblik i, hvordan de gamle læreplaner og dokumentationskrav har produceret læringsrytmer og gjort børns leg til en mellemrumsaktivitet, og hvordan det har produceret en social praksis, hvor pædagogerne med Susannes beskrivelse kan forstå som *overbliksvoksne*. Med den reviderede dagtilbudslov skal leg og børneperspektiv respekteres, gøres grundlæggende og gives betydelig plads i hverdagen. Med ministeriets vejledning produceres en (ny) diskursiv og social praksis, og et krav om at pædagogerne kan støtte, guide og rammesætte, og deltage i børnenes lege.

En anden af pædagogerne, Stine beskriver, som Susanne, hvordan det udfordrer hende at 'kaste sig ud i de vilde rollelege' og det at 'kunne give slip på kontrollen'.

Jeg synes jo, at legen spiller en stor rolle for børn generelt. Jeg har selv rigtigt svært ved at ... jeg er ikke selv sådan én, der bare kaster mig ud i de vilde rollelege, så det er jo ikke sådan, at jeg leger med børnene. Så derfor har jeg jo også været vildt udfordret af noget af det, som I er kommet med.

For di det med at skulle kunne give slip på den der kontrol, som jeg jo normalt har – det udfordrer mig, det udfordrer mig rigtigt meget. Men det er jo sundt. Det gør jo også, at jeg selv lidt bliver sluppet fri. Og det skal til nogle gange. Jeg behøver jo ikke have den styrende rolle. Den kan tages på, men den kan også lægges igen. (Interview med pædagog Stine, marts 2018)

Generelt for pædagogerne i Børnehaven er en opmærksomhed på legen som betydningsfuld, men samtidig udtrykker de, hvordan det er svært at aflægge den styrende pædagogrolle, at kunne give slip på kontrollen, at turde kaste sig ud i leg og at følge børnenes spor. Det kan lyde som individuelle udfordringer, men i praksis er det et kollektivt, ledelsesmæssigt og kollegialt anliggende at skabe rum for, opbakning og mod til at pædagoger kan turde kaste sig ud i den børneinitierede leg.

(GEN)ETABLERING AF LEGE- RYTMER OG LEGEVOKSNE

Samlet set tegner der sig et billede af en hverdagspraksis præget af læringsrytmer, hvor pædagoginitierede læringsaktiviteter og rutinesituationer prioriteres og gøres påagtet, hvormed de placerer sig øverst i videns- og faglighedshierarkiet (Schmidt, 2013). Konsekvensen er, at den børneinitierede leg i store dele af institutionshverdagen er overladt til børnene selv at finde ud af som noget, der foregår i mellemrummene, mellem rutinerne og de pædagoginitierede aktiviteter, dvs. at den børneinitierede leg typisk har plads i ydertimerne og på legepladsen, hvor normeringen er lav. I forlængelse af de 3 oplyste udfordringer vil jeg i dette afsluttende afsnit give nogle bud

på, hvordan pædagoger kan arbejde med (igen) at gøre den børneinitierede leg fagligt påagtet og flytte den ud af mellemrummene.

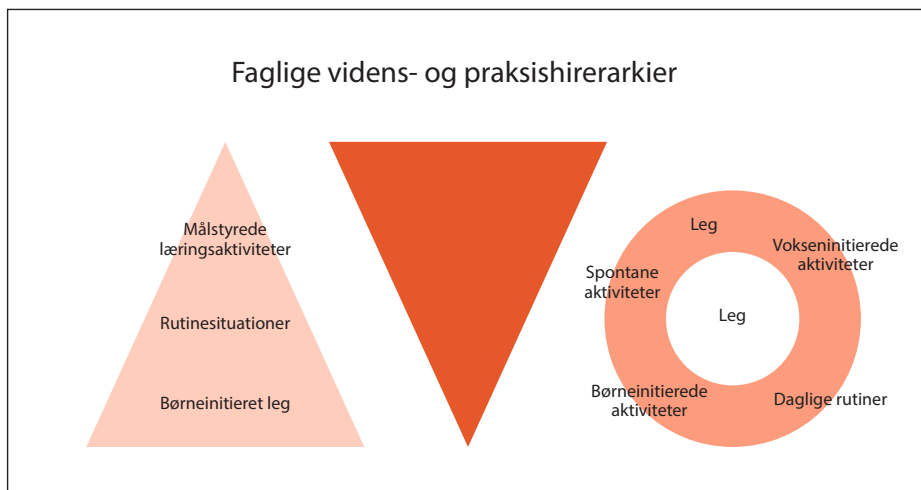
ET UDVIDET LÆRINGSBLIK

Den første udfordring handlede om, hvordan pædagogernes blikke bliver styrende for hvilke rytmer, der bliver synlige og gives kraft i den sociale praksis. Når dokumentationen har haft magt til at gøre noget usynligt/upåagtet, rummer det også potentialet til at gøre dette noget synligt/påagtet, som fx børneinitierede lege. Dokumentation giver sprog, lyd og billede til den pædagogiske praksis og derigennem fremviser dokumentationen, hvad der tillægges værdi. Når pædagoger med læreplanstemaer, SMTE-modeller, registreringskemaer, praksisfortællinger, kameraer mv. dokumenterer de pædagogstyrede læringsaktiviteter og rutinesituationerne, så skaber det forståelser af, hvad der er god pædagogisk praksis og god faglighed – både hos pædagogerne selv og hos andre, fx forvaltning, forældre, børn og tværprofessionelle samarbejdspartnere. Hvis vi med dagtilbudsloven vil udvide forestillingerne om, hvad der er god pædagogisk praksis og god pædagogisk faglighed, kan dokumentationen være et magtfuldt middel dertil. En nærliggende opfordring vil være at give sprog, lyd og billede til den børneinitierede leg, og på den måde synliggøre det pædagogiske arbejde med børns leg med henblik på at skabe nye videns- og faglighedshierarkier, nye daginstitutionelle rytmer, nye blikke og derigennem bedre rammer for den børneinitierede leg. Her er det værd at bemærke, at SMTE-modeller og relaterede dokumentationsformer ikke dur til at indfangne alle typer af

læringsmiljøer, og at der derfor er behov for at udvikle og eksperimentere med mere kreative dokumentationsformer, der i højere grad kan indfangne børneperspektiver og den børneinitierede, karnevalistiske, frivole, vilde, løsslupne, spontane og ikke-formålsstyrede leg.

RESPEKTFULDE AFBRYDELSER

Den anden udfordring handlede om afbrydelser. Med den empiriske rytmeanalyse, som pædagogerne i Børnehaven lavede, fik vi skabt blik for, hvordan den børneinitierede leg gentagende gange i løbet af en dag afbrydes af pædagoger, der beder børnene stoppe, rydde op, flytte sig, gå udenfor/indenfor etc. De mange skift og afbrydelser signalerer til både børn, pædagoger og andre, at den vigtigste tid på dagen er der, hvor der foregår ikke-afbrudte pædagoginitierede læringsaktiviteter og rutinesituationer. Samtidig signaleres, at den børneinitierede leg ikke er vigtig nok til ikke at kunne afbrydes. Disse signaler forstærkes af, at personalebemandingen er bedst fra kl. 9-12. Med den reviderede dagtilbudslov står pædagogerne på en tærskel mellem gammel og ny læreplanspraksis, hvor de etablerede læringsrytmer får tilgang af nye rytmer om leg og børneperspektiv, og som potentielt vil skabe en ny diskursiv regulering og dermed et behov for at forandre organiseringen. En organisering, der skal gøre legen grundlæggende og give den plads som andet og mere end en mellemrumsaktivitet, og hvor pædagogerne må undersøge hvilke afbrydelser, der er nødvendige/ikke-nødvendige, og hvordan de på en respektfuld måde kan afbryde børns leg og forehavender, når det er nødvendigt.



Med overgangen til ny dagtilbudslovgivningspraksis bør pædagogerne derfor kigge på, hvordan deres hverdagsorganisering, som i Børnehaven favoriserer gamle videns- og faglighedshierarkier, kan skabe nye rytmer, der kan støtte dem i at få blik for og handle med udgangspunkt i børneperspektiv og leg. I nedenstående figur har jeg optegnet, hvad vi kan forstå som det gamle videns- og faglighedshierarki (den grønne trekant). Når legen skrives frem som grundlæggende i den reviderede dagtilbudslov, kunne vi få en fornemmelse af, at vi bare kan vende hierarkiet om, så legen kan placere sig øverst, hvilket den blå omvendte trekant i midten skal signalere.

Med en nærlæsning af dagtilbudsloven fremhæves, hvordan leg både anses som en rettighed med referencer til FN's Børnekonvention og som grundlæggende jf. formålsparagraffen, og videre at "...det enkelte dagtilbud hele dagen etablerer et pædagogisk læringsmiljø, der med leg, planlagte vokseninitierede aktiviteter, spontane aktiviteter, børneinitierede aktiviteter samt daglige rutiner giver børnene mulighed for at trives, lære, udvikle

sig og dannes." (Børne- og Socialministeriet, 2018, s. 22). Med loven skrives leg altså frem både som rettighed, som grundlæggende og som et af fem elementer i et pædagogisk læringsmiljø. Af samme grund har jeg valgt at illustrere det som en cirkel, hvor leg er centreret i midten (som grundlæggende), mens de fem aktiviteter er placeret i en omkringliggende cirkel. Dette for at illustrere ligeværdigheden mellem de fem typer af videns- og faglighedspraksisser, i modsætning til hierarkier, og som et cyklisk miljø, hvor daginstitutionsrytmen kan etableres med glidende overgange mellem de forskellige aktiviteter, der kan modvirke de mange afbrydelser og skift.

PÆDAGOGERNES LEGE- OG IMPROVISATIONSKOMPETENCER

Den tredje udfordring beskrev jeg som den styrende pædagogrolle. Når pædagogerne skal rammesætte forskellige læringsmiljøer i den daginstitutionelle praksis og vide, hvornår og hvordan de skal "veksle mellem at gå foran, ved siden af og bagved børnene med henblik på at understøtte børnenes deltagelse i legefællesskaber" (Børne-

og Socialministeriet, 2018, s. 38), bør de ikke kun have blik for de pædagoginitierede læringsaktiviteter og rutinesituationerne, men også (gen)erobre blikke for den børneinitierede og spontane leg. Blikke som kan styrkes ved at orientere sig i og praktisere pædagogik i overensstemmelse med den nordiske legeforskningstradition (fx Mouritsen, 1996, Skovbjerg, 2016; Skovbjerg, 2017; Steinsholt, 2000; Øknes, 2011).

Legen får forskellige betydninger og plads i læringsmiljøets forskellige aktivitetstyper. Leg i de planlagte vokseninitierede aktiviteter og rutinesituationerne kan karakteriseres som legende læring, hvor legen skal motivere barnet og understøtte udvikling af ofte konkrete og forhåndsbestemte færdigheder og kompetencer, som fx sociale og personlige kompetencer, motorik, science eller sprog. Hvorimod legen i de spontane og børneinitierede aktiviteter er selve omdrejningspunktet og har at gøre med hvad legeprofessor Helle Marie Skovbjerg kalder stemningsperspektivet – det at børn og pædagoger lader sig gribe af og griber nuet og stemmer sig efter legens og hinandens invitationer (Skovbjerg, 2016). For at pædagogerne kan gribe børnenes leg skal de kunne improvisere og 'dreje' sig (Koch & Jørgensen, 2018). Med metaforen 'drejninger' viser Anette Boye Koch og Hanne Hede Jørgensen, hvordan pædagoger "tager bestik af og flytter sig i en fleksibel forholden sig til børns input og perspektiver" (Koch & Jørgensen, 2018, s. 116). Drejninger knytter de an til improvisationsteorien, og kan forstås som en evne, der kræver gehør, indlevelse og takt for at kunne føre til god pædagogik. Børns leg og legekultur kræver af pædagogerne, at de deltager i legen og at de kan være kvalificerede legepart-

nere for børnene, der kan bidrage og engagere sig i legen (Mouritsen, 1996).

Når pædagoger i de danske daginstitutioner aktuelt står overfor at skulle indarbejde dagtilbudslovens bestemmelser om leg og børneperspektiv, må de nødvendigvis undersøge, hvordan de kan give plads for denne nye diskursive regulering af deres sociale og pædagogiske praksis. Med artiklen håber jeg at have skabt blik for, at det også indebærer at kigge nærmere på hverdagsrytmerne, og hvordan børns leg kan flyttes ud af mellemrummene og anerkendes som et betydningsfuldt læringsmiljø. <<

REFERENCER

- Ahrenkiel, A., Nielsen, B. S., Schmidt, C., Sommer, F., & Warring, N. (2013). *Daginstitutionen til hverdag – den upåagtede faglighed*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Brinkkjær, U. (2013). Dagtilbud og læreplaner – er det noget med skole? I. A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Børne- og socialministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og indhold*. www.emu.dk/omraade/dagtilbud. ISBN: 978-87-7182-164-2. Hentet 17. marts 2019.
- Falkenberg, H. (2017). *Skole- og ungdomsliv i overbygningsskolen rum og steder: diffraktive og rytmeanalytiske læsninger af skoleliv i nye organiseringer af uddannelsen*. DPU. Ph.d.-afhandling.
- Gulløv, E. (2009). Barndommens civilisering: om omgangsformer i institutioner. I S. Højlund (red.), *Barndommens organisering: i et dansk institutionsperspektiv* (s. 115-149). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, H. H. (2018). Det pædagogiske børnesyn, legen og det gode børneliv. I T. H. Mortensen, & T. Næsby (red.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: grundbog til dagtilbudspædagogik* (s. 35-48). Frederikshavn: Dafolo.
- Koch, A. B., & Jørgensen, H. H. (2018). Pædagogers arbejde med børneperspektiver: "Det er vigtigt at få lavet de drejninger, som børnene har lyst til". *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 21. årgang(1), 110-121.
- Lefebvre, H. (2004). *Rhythmanalysis: Space, Time and Everyday Life*. London: Continuum.
- Mouritsen, F. (1996). *Legekultur: Essays om børnekultur, leg og fortælling*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Plum, M. (2009). Den synliggjorte pædagog. Viden, styring og produktionen af pædagogisk identitet. I. *Nordisk Pædagogik* nr. 28/2009.
- Schmidt, C. (2013). Vidensudveksling og dagtilbudsarbejde sat på manual. – Vidensformer og anvendelse af viden i kontekst. I. A. Ahrenkiel, J. B. Krejsler, & C. Schmidt (red.), *Kampen om daginstitutionen. Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Schmidt, C. H. (2018). Original faglighed. *Nordisk Barnehageforskning*, VOL. 17 (1/2018), 1-14. <https://doi.org/10.7577/nbf.2120>
- Schmidt, C. H. (2017). En insisterende læringsdagsorden. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4/2017.
- Schmidt, C. H., & Nielsen, M. S. (2019). Læringsmiljø mellem fælleshed og fællesgørelse: En analyse af den nye policy-term læringsmiljø. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 21. årgang(2), 86-100.
- Skovbjerg, H.M. (2017). Idéhistoriske perspektiver på leg. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4/2017.
- Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Aarhus: Turbine Forlaget.
- Smidt, S., & Krogh, S. (2018). *Pædagogiske rutiner i dagtilbud*. (Læring i dagtilbud). Frederikshavn: Dafolo.
- Staneck, A. H., Røn Larsen, M., & Mikladal, S. S. (2018). Små børns hverdagsliv: Situeret pædagogisk faglighed i vuggestue og dagpleje. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Steinsholt, K. (2000). Lek som karneval og farse? *Tidsskrift for Børne- & Ungdomskultur* nr. 41/2000
- Øksnes, M. (2012). *Legens flertydighed. Børns leg i en institutionaliseret hverdag*. København: Hans Reitzels Forlag.

Christina Haandbæk Schmidt er ph.d. og lektor ved UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, forsker og underviser i daginstitutionspolitik og –praksis samt i pædagogers faglighed(er).

KAMPEN OM DATA

ET SPØGELSE GÅR GENNEM VERDEN – ET DATASPØGELSE

Artiklen har fokus på databaseret eller datadrevet ledelse. Det diskuteres, hvilke konsekvenser den stigende brug af data har for uddannelse, undervisning, ledelse, pædagogik og skoleudvikling. Hypotesen er, at en pragmatisk tilgang til data bør styre arbejdet med data. Den litteratur, som aktuelt anbefaler brugen af data, er i høj grad styret af en reform-normativ position, hvor arbejdet med kvantitative data dominerer. Det betyder, at en mere mangfoldig og flertydig dataforståelse, som traditionel har domineret uddannelse og undervisning, trænges i defensiven. Den stigende fokus på data i skolen kan fortolkes i sammenhæng med omfattende samfundsmæssige, herunder teknologiske ændringer, hvor en særlig forståelse af viden, forskning og udvikling af skole og samfund går hånd i hånd.

“ Jeg har arbejdet med skoleledelser i mange år og aldrig – før de seneste to-tre år – har jeg mødt et ønske om, at data skulle have større betydning i skolen.” (Søland Klausen (2018, 15)).

De senere år har begrebet databaseret eller datainformeret ledelse vokset sig stort. Forventningen er, at skoleledelsen i stigende grad inddrager og understøtter arbejdet med data i forbindelse med skolens faglige, pædagogiske og strategiske udvikling.

Det stigende fokus på inddragelse af data afspejler sig også i den righoldige litteratur, som er blevet udgivet om emnet de seneste par år. Ligeledes kan man nu f.eks. vælge fag som *Data i ledelse* på diplomuddannelsen i Skoleledelse. En række større forskningsprojekter, som f.eks. det A.P. Møller Fond støttede projekt om datainformeret skoleudvikling (2015-2019) med navnet *Program for læringsledelse*, som foregår i 13 kommuner og i alt inddrager

10 procent af de danske folkeskoler, har ligeledes set dagens lys. Her bruger man systematiske datamålinger som afsæt for pædagogiske indsatser. Flere centrale ledelseskoncepter, som aktuelt spiller en aktiv rolle i mange skoler, gør ligeledes flittigt brug af data som afsæt for ledelses- og lærerindsatser, f.eks. *Elevcentreret skoleledelse* (Robinson, 2015; Wiedemann, 2019). For at hjælpe skole- og uddannelsesledere med at få adgang til data, har Undervisningsministeriet oprettet et datavarehus, hvor skoler og institutioner har adgang til store mængder data.

Inden for uddannelsesverdenen og den pædagogiske sektor styrer data på en helt anden måde, end det historisk set har været tilfældet. Der er således en udbredt forventning om, at lærere og skoleledere skal agere informationskompetente (Harbo, 2017) og være i besiddelse af dataliteracy, dvs. evnen til at bruge data (Søland Klausen, 2018 og Olsen et al., 2018).

Adgangen til data giver nogle

“ *Mit synspunkt er, at vi selvfølgelig ikke kan undvære data, men at vi bør være forbeholdne og kritiske overfor forestillingen om, at bestemte former for data kan levere svarene på de spørgsmål og udfordringer, vi som lærere, ledere og uddannelsesinstitutioner står overfor*

faglige, pædagogiske og strategiske muligheder, hvor lærere og skoleledere løbende kan have fokus på indsatser og resultater. I udgangspunktet er der næppe nogen, der kan have noget imod, at skoler agerer mere vidensfunderede frem for, at de blot tager afsæt i synsninger, mavefølelser og personlige overbevisninger (Dahler Larsen, 2006).

Mit synspunkt er, at vi selvfølgelig ikke kan undvære data, men at vi bør være forbeholdne og kritiske overfor forestillingen om, at bestemte former for data kan levere svarene på de spørgsmål og udfordringer, vi som lærere, ledere og uddannelsesinstitutioner står overfor. Den aktuelle interesse for brugen af data favoriserer især bestemte former for data, ofte kvantitative data eller *big data*. Måske var det nogle gange bedre at bruge sin erfaring, foretage observationer, lave et fokusgruppeinterview eller mødes med nogle få centrale aktører for at få dem til at vurdere en sag og videregive deres erfaringer, frem for at igangsætte en større kvantitativ undersøgelse.

I artiklen vil jeg indledningsvist definere, hvad data er. Dernæst vil jeg diskutere de konsekvenser, den stigende brug af data har for uddannelse, undervisning, ledelse og pæda-

gogik. Hypotesen er, at en pragmatisk tilgang til data bør styre arbejdet med data. Den litteratur, som aktuelt anbefaler brugen af data, er i høj grad styret af en reform-normativ position, hvor arbejdet med kvantitative data dominerer. Dette har en række konsekvenser, hvor bestemte forestillinger om viden, ledelse, uddannelse og pædagogik og udvikling utilsigtet dominerer. Afslutningsvis vil jeg kort diskutere baggrunden for den aktuelle interesse for den dataforståelse, som karakteriserer den reform-normative position.

EMPIRI OG METODE

Som afsæt for analysen tager jeg afsæt i en række centrale publikationer, som er udkommet de sidste par år. Det drejer sig om Søland Klausen (2018); Olsen et al. (2018); Datnow og Park (2017); Qvortrup (2016 ab); Hornskov et al. (2016) og Nordahl (2015). De nævnte publikationer introducerer alle til arbejdet med data i skolen, for de flestes vedkommende til emnet datainformeret ledelse.

Metodisk knyttes der an til en tekstanalytisk tilgang. Med afsæt i de nævnte publikationer forsøger jeg at fremanalysere de forestillinger og udsagn om viden, uddannelse, undervis-

ning, pædagogik og ledelse, som kommer til udtryk; hvad er det f.eks. for et syn på undervisning og uddannelse, som kan identificeres i de nævnte publikationer. Ideerne er indirekte med til at forme og naturalisere spørgsmålet om, hvad lærerens eller skolelederens vigtigste roller og opgaver er, hvilket ligeledes vil blive diskuteret.

BRUGEN AF DATA I SKOLEN

Skolen har altid været en vidensinstitution, hvor lærere og ledere har brugt data eller information, når de skulle vurdere, hvor de kom fra, aktuelt befundt sig, og hvor de var på vej hen. Det nye er således ikke, at skolen bruger data. Det nye er, at skolen i særlig grad mere systematisk er begyndt at gøre brug af bestemte former for data.

Undervisningsministeriet skriver i deres vejledning til arbejdet med data på erhvervsskolerne (2019, 4) følgende:

“Data er kendetegnet ved at være viden, der kan gøres til genstand for fælles drøftelser ved at være fastholdt i en form, hvor de kan genbesøges, også af andre end dem, der har indsamlet disse data.

Data er desuden kendetegnet ved at være valide, dvs. baseret på et gennemsigtigt og systematisk grundlag.”

Definitionen stammer fra en rapport, som blev udgivet af Danmarks Evalueringsinstitut i 2018.

I ovennævnte forståelse er data eksPLICIT viden, som er indsamlet ved hjælp af videnskabelige metoder med et bestemt formål for øje. Det medfører, at meget data eller viden ikke kan klassificeres som data, f.eks. implicit, personlig, kropslig, narrativ, etnografisk og erfaringsfunderet viden.

Til trods for denne relativt snævre definition anlægger introduktioner til

arbejdet med databaseret ledelse dog generelt et bredt eller mangfoldigt perspektiv på begrebet data. Der refereres til, at data både kan være kvantitativ og kvalitativ (Olsen et al., 2018, 14: Jensen, 2016; Søland Klausen, 2018; Eva, 2018). I Olsen et al. (2018) skelnes der mellem smalle data og brede data, f.eks. udgør nationale test smalle data, mens trivselsmålinger udgør brede data. Disse kan igen opdeles i formelle og uformelle data, f.eks. er nationale test formelle, dvs. lovbestemte data, mens en læsevejleders test er et eksempel på uformelle eller ikke lovbestemte former for data. Observationer og samtalenoter er eksempler på brede uformelle former for data.

Søland Klausen (2018) skelner mellem kvalitative og kvantitative data. Han skelner tillige mellem pædagogiske data, som f.eks. nationale test og elevprodukter, og omverdensorienterede data, f.eks. kvantitative data som socioøkonomiske data og kvalitative data som fortællinger og rygter.

HVAD ER DATA?

I semiotisk forstand er smalle og formelle data som oftest og måske altid tal. Tal er et tegn, som udgør et såkaldt digitalt symbol (Pierce, 1994). Forholdet mellem tegnet og det betegnede er arbitrært, dvs. at det i lighed med, hvad der gælder for sproget, er den sociale konvention, som afgør, at f.eks. 12 har højere værdi end 11. Man kan hævde, at receptionen eller den sociale konvention vedrørende tals betydning er mere entydig fastlagt, end det f.eks. gælder for sprogets vedkommende. Tals betydning er således et eksempel på konventionelle tegn eller tegn med relativ entydig betydning. I modsætning til f.eks. ord eller sætningers betydning, hvis interpretation er

mere social usikker, og hvor betydningen i højere grad vil være kontekstfunderet.

Smalle og formelle data som tal har på grund af deres abstrakte og generative karakter den fordel, at de speeder kommunikationen op og derfor nemmere kan transporteres rundt i det sociale, kulturelle og globale kredsløb. Tal eliminerer kontingens. Dette er på en og samme tid deres styrke og svaghed. Tal har en udpræget høj abstraktions- og generaliseringsværdi, men ofte en meget ringe kontekstualiserings- og forklaringsværdi.

I artiklen vil det være den mere smalle forståelse af data, som jeg vil diskutere kritisk, og som Undervisningsministeriet blandt andet støtter sig op ad i deres definition.

FORDELE VED ARBEJDET MED DATA

Datnow og Park (2017, 11 ff.) argumenterer for, at vi ved at bruge data kan træffe mere kvalificerede valg, ligesom vores organisationer bliver mere effektive. Qvortrup (2016a, b) argumenterer for, at man bliver en bedre pædagog, lærer eller leder af at bruge data. Med afsæt i data kan man som professionsudøver og leder træffe "intelligente og informerede valg" (2016b, 7 ff.). Data kan bruges som en forudsætning for eller som input til udøvelse af professionel dømmekraft. Arbejdet med data kan styrke professionsudøvernes vidensdimension. Nordahl (2016), Jensen (2016), Robinson (2015) og Park og Datnow (2017, 18) argumenterer for, at arbejdet med data kan bruges til at udvikle elevernes læring. Der sker en øget ansvarliggørelse af elevernes læring og trivsel. Vi kan nemmere følge denne udvikling tæt, dokumentere den og gøre den synlig.

Ifølge forfatterne, som introducerer til brugen af data, er der således mange fordele ved brugen af data. Derimod beskæftiger forfatterne sig ikke med de eventuelle negative følger eller konsekvenser, som brugen af den relativt smalle dataforståelse, som f.eks. kommer til udtryk i Undervisningsministeriets definition, kan have. Som hovedregel formidles der en optimistisk, harmonisk og konfliktløs fortælling om brugen og relevansen af data i undervisning og uddannelse.

DISKUSSION

I Olsen et al (2018, 21 ff.) refereres der med inspiration fra Stefan Hermanns (2016) identifikation af aktuelle uddannelsespolitiske positioner til tre tilgange til brugen af data, henholdsvis en reform-normativ tilgang, som går all in på brugen af data, og som har en stærk tiltro til, at brugen af data kan reformere uddannelsesområdet. Den anden tilgang benævnes den kritiske tilgang og opfatter brugen af data som udøvelse af magt og kontrol. Brugen af data er uforenelig med god pædagogik, undervisning og ledelse. Den tredje position benævnes den pragmatiske position, og det er den, som forfatterne tilslutter sig. Som det skal eksemplificeres, støtter mange af introduktionerne til arbejdet med data i pædagogik og uddannelse sig dog i praksis til den reform-normative position, uden at det ekspliciteres.

De tre positioner kan ses som forskellige bud på, hvordan skolefeltets brug af data er struktureret, dvs. at de hver for sig rummer et bud på, hvordan der kan arbejdes med data i skole og uddannelse.

I det følgende vil jeg af pladsmæssige hensyn forsøge at rendyrke træk fra to af positionerne, henholdsvis den

reform-normative og den pragmatiske. De tre datapositioner repræsenterer indirekte et bestemt syn på uddannelse og undervisning, på lærerens og lederens rolle og f.eks. på spørgsmålene om viden, styring og udvikling af skolen. Indledningsvis vil jeg forsøge at eksplicitere den reform-normative position. Dernæst vil jeg indkredse centrale træk fra den pragmatiske position.

TRÆK AF DEN REFORM-NORMATIVE POSITION

Med uddannelsesforskeren Gerd Biesta (2011) kan man hævde, at undervisning er en symbolsk medieret relation, og at undervisningen ikke handler om at intervenere i praksis, sådan som brugen af den snævre datadefinition direkte og indirekte tilsigter. Brugen af evidens og dermed data udgør en reduktionistisk forståelse af pædagogisk virksomhed og risikerer at reducere undervisning til mål-middel tækning. Undervisning må snarere i traditionen fra Dewey karakteriseres som intelligent problemløsning, hvor man prøver sig frem med afsæt i undersøgelser, erfaringer og feedback. En for entydig brug af bestemte former for data risikerer at hindre intelligent problemløsning, fordi den datainformerede tilgang i for ringe grad er kontekstspecifik og i dialog med omverdenen.

Idealet i den reform-normative position er læreren som læringsleder, der sætter rammerne for elevernes læring. Læringslederen arbejder målorienteret og rationelt, dvs. bruger data og forskningsbaseret viden som afsæt for kontinuerligt at vurdere resultater af bestemte indsatser (Qvortrup, 2016b, 69 ff.). Vi har at gøre med en lærerrolle, hvor læreren er en slags social ekspert, som opererer inden for et un-

dervisnings- og uddannelsesrum, som er funderet på en ontologi eller forforståelse om, at undervisning og uddannelse har stabile og forudsigelige træk.

Arbejdet med data øger risikoen for sporafhængighed, dvs. en styrende opmærksomhed overfor bestemte indsatser og resultater. Fokus på tal og bestemte resultater øger sandsynligheden for, at den enkelte underviser ikke vælger nye muligheder for opgaveløsning, fordi vedkommende i for høj grad forsøger at leve op til bestemte mål og forventninger. Der består ligeledes en risiko for, at den enkelte underviser nedprioriterer egne erfaringer, faglige vurderinger og kontekstfunderede indtryk og observationer. Den reform-normative position har i ringe grad fokus på relationer og stoflige og mættede informationer og indtryk.

SKOLELEDERENS ROLLE

I arbejdet med datainformeret ledelse har skolelederen til opgave at tilvejebringe rammer for, at relevante data fremskaffes og facilitere og kontrollere, at data bruges som afsæt for konkrete indsatser i relation til arbejdet med elevernes trivsel og læring.

“Evidencebased school leadership” (Jones, 2018) eller den datadrevne leder (Wiedemann, 2019) støtter sig til big data og gemmer sig ofte bag tal, rapporter, måltal og faste procedurer og har tillid til, at det gør hende til en bedre leder. Den datadrevne leder risikerer at komme på afstand af fænomenerne, dvs. de mennesker og serviceydelser, vedkommende skal lede og udvikle. Konsekvensen af den nævnte udvikling, hvor tal udgør lederens fremmeste styringsværktøj kan være, at lederens fantasi, intuition, sunde fornuft og professionelle dømmekraft reduceres, ligesom tilliden mellem

medarbejdere og ledere indskrænkes (Wiedemann, 2019, 73). Dette sætter nogle rammer for skolelederens arbejde. Som Sahlberg (2018, 35) træffende formulerer det: "Hvis du ikke kan lede ved hjælp af *small data*, vil du blive ledet ved hjælp af *big data*." (min oversættelse).

Den datadrevne leders menneskesyn hviler på en forestilling om, at medarbejderne er rationelle og nytteværdne, og at den enkelte medarbejder er drevet af en stærk egeninteresse i at realisere og forbedre den faglige og pædagogiske udvikling med afsæt i en numerisk tilgang.

VIDEN OG STYRING

I den reform-normative position er den viden, som tilkendes værdi, eksplicit og kvantitativ viden eller *big data*. Antagelsen er, at det er muligt enten gennem store statistiske undersøgelser eller gennem nøje tilrettelagte kvantitative undersøgelser at styre, kontrollere og monitorere indsatser og effekter, sådan som man kender det fra dele af den naturvidenskabelige forskning. Vi har at gøre med en neopositivistisk orienteret styringsforestilling, hvor der er tæt forbindelse med årsag og virkning, input og output og identifikation af problemet og løsning af problemer (Boye Andersen 2016).

Opstillingen af kvantitative mål og målinger bygger på en antagelse om, at skolens aktiviteter kan nedbrydes i enkeltdele, som kan gøres til genstand for måling, og at det giver et retvisende billede af det åbne og komplekse liv, der kendetegner skolelivet. Det styringssyn, som kommer til udtryk i forestillingen om brugen af tal, er funderet i en forestilling om, at det er muligt at udvikle det perfekte system (Pors og Andersen, 2014).

TRÆK AF DEN PRAGMATISKE POSITION

Den pragmatiske position, som jeg tilslutter mig, har som præmis, at undervisning og uddannelse foregår i et socialt og kulturelt rum. Kvantitative data kan være en inspiration eller et tilbud om hjælp til at udvikle og lede, når forandringsprocesser skal igangsættes, men kan ikke stå alene. Kvantitative og kvalitative data må tilkendes lige stor værdi. Det forudsætter, at den definition af data, som blev gengivet tidligere i artiklen, og som f.eks. Undervisningsministeriet taget afsæt i, er alt for snæver. Den nævnte definition favoriserer i alt for høj grad et smalt og kvantitativt orienteret databegreb.

Et pragmatisk perspektiv forudsætter nok, at læreren og ledere skal være i besiddelse af dataliteracy, men det forudsætter i endnu højere grad, at lærere og ledere formår at forholde sig undersøgende, analytisk og eksperimentelt til deres oplevelser og erfaringer og verden omkring dem.

Med Biesta (2011), Dewey (2005) og Sahlberg (2018) kan man argumentere for, at selve undervisningens og uddannelsens komplekse karakter i høj grad kalder på brugen af kvalitative data, f.eks. iagttagelser, visuelle og auditive udtryk, observationer, analyser af studerendes produkter, observationer, samtaler, analyser og mønstergengivelse. Den entydighed, som brugen af smalle formelle data lægger op til, passer dårligt sammen med undervisningens og uddannelsens åbne og uafsluttede karakter. Der er i højere grad brug for *thick description* (Geertz, 1973), dvs. stofflige, detaljerede og mættede data om hændelser, begivenheder og forløb som afsæt for at generere indsigt, forståelse og handlemuligheder.

Undervisning og uddannelse kalder på empati, indlevelse og evne til at sætte sig i andres sted, dvs. fænomenologiske kompetencer. Uddannelse og undervisning forudsætter ligeledes hermeneutiske kompetencer, f.eks. evnen til at få øje på mønstre og sammenhænge og udkaste analyser og fortolkninger for at forstå et givent fænomen.

Den forskende leder eller lærer (Sternhouse, 1975) trækker i modsætning til læringslederen langt fra kun på kvantitative data som afsæt for intelligent problemløsning og aktionslæring (Tiller, 2006). Udgangspunktet for den pragmatiske tilgang er, at samtale og dialog udgør de væsentligste værktøjer til beslutningstagning, og at lærere og ledere i fællesskab involveres i faglig, pædagogisk og strategisk beslutningstagning. Kvantitative data kan være en hjælp eller et supplement til denne fælles virksomhed, men kan på ingen måde stå alene eller dominere. En pragmatisk tilgang må forsøge at skabe betingelser og rammer for, at undervisere kan arbejde med kvalitative data som afsæt for pædagogisk og faglig forandring.

SAMMENFATNING

I de senere år har vi oplevet en stor stigning i brugen af det, som Olsen et al. (2018) benævner formelle data, eller som Sahlberg (2018) kalder big data, sådan som det også kan iagttages i Undervisningsministeriets definition. Den pågældende dataforståelse er i høj grad funderet i en snæver dataforståelse. Det gælder især de smalle formelle data, som kan registreres i eksterne tekniske systemer, som lærere og ledere ikke har deltaget i udviklingen af. Disse systemer bliver ofte leveret af private eller offentlige

“ *Arbejdet med kvantitative data risikerer at fremme særlige ideer og forestillinger om uddannelse, undervisning og pædagogik*

organisationer, mens de uformelle og brede data er udviklet af lærerne og skolerne selv. Denne type data har traditionelt spillet en stor rolle i arbejdet med skolens udvikling, men har nu mange steder ikke længere den samme status og vægt.

De fleste introduktioner til arbejdet med data i skolen anbefaler meget sympatisk den pragmatiske position og argumenterer for brugen af en mangfoldig datatilgang til skoleudvikling. Der findes både kvantitative og kvalitative data og disse har lige stor værdi. I realiteten er det imidlertid kvantitative data, som dominerer anbefalinger, eksempler og metoder. Kvantitative data opnår forrang overfor kvalitative data, bl.a. fordi de anses for at være mere valide og reliable. Selv om den pragmatiske position anbefales, er det reelt den reformnormative, som dominerer. Datalitteraturen taler med to tunger, men går på et ben.

Arbejdet med kvantitative data risikerer at fremme særlige ideer og forestillinger om uddannelse, undervisning og pædagogik, installere bestemte metoder og skabe særlige identiteter og relationer mellem f.eks. skoleledelse og lærere, lærerne indbyrdes og mellem lærere og elever.

De ideer og forestillinger, som kan identificeres i arbejdet med læringsbaseret eller læringsinformeret ledelse, og som dominerer den reform-normative positive position, kan karakterises som en form for neo-positivistisk management-tænkning. Vi har at gøre med en socialvidenskabelig uddannelsesøkonomisk tænkning, hvor der etableres simple forestillinger om forholdet mellem indsatser og resultater. I arbejdet med data knyttes der an til en neo-positivistisk forestilling om kausalitet, indre og ydre og årsag og virkning.

De metoder eller teknologier, som arbejdet med data fremmer, er især kvantitative undersøgelser, dvs. generiske test, målinger og sammenligninger, hvilket den kritiske sociolog Nikolas Rose (1991) træffende har kaldt "management by numbers". De nævnte metoder fungerer dels eksternt som redskaber i arbejdet med dokumentation i lokale og nationale uddannelsesstatistikker og opfyldelse af målsætninger, dels internt som afsæt for at udvikle og korrigere den strategiske, faglige og pædagogisk indsats. En af konsekvenserne er, at lærernes metodefrihed udfordres. En anden konsekvens er, at lærere og leders identitet ændrer sig, dvs. den grundlæggende forståelse af, hvad vedkommendes centrale rolle og opgaver er. Idealet bliver læreren som læringsleder, som kun i ringe grad har blik for den kompleksitet og fleksibilitet, som f.eks. Biesta (2011) og Dewey (2005) karakteriserer uddannelse og undervisning ved. Lederidealet bliver den datadrevne leder, som i høj grad støtter sig til tallenes logik på afstand af virkeligheden.

BAGGRUNDEN FOR DEN REFORM-NORMATIVE POSITION

Aktuelt dominerer den reform-normative position skolefeltet. Den reform-normative position favoriserer en snæver forståelse af viden og data. Dette foregår dog ikke uden diskursiv kamp. Den reform-normative position støder på modstand fra den pragmatiske og kritiske position, hvor data fremstår flertydig og mangfoldig, og hvor virkeligheden ikke på samme måde er objektiv og manipulerbar.

Favoriseringen og naturaliseringen af bestemte former for data er, som så mange andre initiativer, vi møder inden for den pædagogiske verden i disse år, kommet ovenfra og udefra og ikke indefra.

I et større perspektiv kan tendensen henimod det stigende fokus på data i uddannelse, fortolkes som en konsekvens af bevægelser på makroniveau, hvor en angelsaksisk organisations-, ledelses- og samfundstænkning har vundet frem. Rent uddannelsespolitisk er der blevet udviklet et globalt uddannelsespolitisk rum, som blandt andet er karakteriseret ved brugen af bestemte politiske styringsteknologier eller soft laws, hvor tilvejebringelse af data, udviklingen af indikatorer, sammenligninger og resultatopgørelser dominerer. De centrale agenter, der fører an i denne udvikling, er blandt andet OECD, Verdensbanken og private og halvoffentlige organisationer, der er sekunderet af udvalgte hjemlige forsknings- og uddannelsesmiljøer, som udgiver bøger, tilbyder kurser og uddannelse, konsulentbistand og ofte gennemfører store fondsstøttede forskningsprojekter (Lawn og Grek, 2012; Ball, 2013; Moos, 2017; Wiedemann, 2017; 2019). Dette kan ses i sammenhæng med den teknologiske udvikling,

hvor det er blevet nemt at håndtere store og komplekse mængder data, hvilket før var tidskrævende og ofte forudsatte færdigheder som statistikker eller stor fortrolighed med kvantitativ metode. For ikke særlig længe siden var der kun få statistiske skoledata tilgængelige. Nu forventes det, at skolens aktører inddrager masser af data om uddannelse, undervisning, læringsprocesser og deltaljererede oplysninger om de studerendes præstationer. Den fjerde industrielle revolution er flyttet ind i skolen (Schwab, 2017) med områder som big data, learning analytics og educational data mining (Sahlberg 2018, 30).

Den stigende fokus på data i skolen, herunder databaseret eller datainformeret ledelse, må således fortolkes i sammenhæng med omfattende samfundsmæssige ændringer, hvor en særlig forståelse af viden, forskning og udvikling af skole og samfund går hånd i hånd. Den reform-normative position har måske nok vundet det første slag, men kampen om hvilke former for data, der skal styre skolen, fortsætter. I artiklen her er der blevet argumenteret for, at en pragmatisk position kan være et bud på en forståelsesramme, som tager højde for de nye datamuligheder, som blandt andet den teknologiske udvikling tilbyder, men som samtidig er bevidst om, at en kvalitativ, pluralistisk og dialogisk forståelse af viden og data bør være det primære udgangspunkt for arbejdet med udvikling af uddannelse og undervisning. <<

Finn Wiedemann er ph.d. og lektor ved Institut for Kulturvidenskaber på Syddansk Universitet

LITTERATUR

- Ball, S. J. (2013): *Global Education Inc. – New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. London: Routledge.
- Boye Andersen F. (2016):. Datainformeret kan være et godt svar – men på hvilke spørgsmål? In: Liv i skolen 3/2016 s. 38-46
- Biesta, G. (2011): *God uddannelse i målingens tidsalder*. Aarhus. Klim.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2019): *Brug af data på erhvervsuddannelserne. En undersøgelse af hvordan data kan indgå i drøftelser af pædagogisk udvikling*. <https://www.eva.dk/sites/eva/files/2018-11/RAPPORT%20Erhvervsskolers%20brug%20af%20data%20i%20erhvervsuddannelserne.pdf>
- Dahler Larsen, P. (2006): *Evalueringskultur – et begreb bliver til*. Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Datnow, A. og Park D. (2017): *Ledelse for læring*. Frederikshavn. DAFOLO.
- Hermann, S. (2016): *Kampen om dannelsen*. København: Informations Forlag.
- Hornskov S, Bjerg, H og L. Høvsgaard et al. (2016): *Review: Brug af data i skoleledelse*. Arbejdsrapport. https://www.ucviden.dk/portal/files/32136146/Review_brug_af_data_ud.pdf
- Jones. G. (2018): *Evidens-Based-School. Leadership and management*. London. Sage.
- Lawn, M. og S. Grek (2012): *Europeanisation Education – Governing a New Policy Space*. Oxford: Symposium Books Ltd.
- Nordahl, T. (2015): *Datainformeret forbedringsarbejde i skolen*. Frederikshavn. Dafolo.
- Olsen H. S. et al. (2018): *Når data kommer på bordet. Ledelse med data, der giver mening*. Frederikshavn. Dafolo.
- Pierce, A (1994): *Semiotik og pragmatisme*. Kbh. Gyldendal
- Ovortrup, L. (2016a): Data- og forskningsinformeret læringsledelse in: Liv i skolen 3/2016 s. 6-20
- Qvortrup, L. (2016b): *Forskningsinformeret læringsledelse*. Frederikshavn. Dafolo.
- Robinson, V. (2015): *Elevercentreret skoleledelse*. Frederikshavn: Dafolo.
- Rose N. (1991): Governing by numbers: Figuring out democracy in: Accounting, Organizations and Society 16 (7) pp.673-692
- Sahlberg, P. (2018): *FinnishED Leadership. Four big. Inexpensive ideas to transform education*. Thousand Oaks. Corwin.
- Schwab, K. (2017): *The Fourth Industrial Revolution*. London. Penguin books Ltd.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London. Heineman
- Søland Klausen, M. (2018): *Skoleledelse med data – i praksis*. Kbh. Samfundslitteratur.
- Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring. Forskende partnerskab i skolen*. Oslo. Høyskoleforlaget.
- Wiedemann, F. (2017): *Uddannelsens naturlige forandring*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Wiedemann, F. (2019): *På kanten af ledelse. Analyser af aktuelle konstruktive og destruktive ledelsesformer*. Odense. Syddansk Universitetsforlag.
- Wiedemann, Finn (2019): Vi bør være kritiske overfor data. <https://skoleliv.dk/debat/art7111618/Skoleledere-bør-være-kritiske-over-for-data> (hentet d. 5-7-2019)

ANMELDELSER

GERT BIESTA

Undervisningens genopdagelse

LEIF EMIL HANSEN

Voksenundervisning, arbejderuddannelse og folkeoplysning. Bidske og håbefulde interventioner gennem tre årtier

THOMAS AASTRUP RØMER

FAQ om dannelse

ALEXANDER VON OETTINGEN

Pissedårlig undervisning

UNDERVISNING TUR-RETUR?

Gert Biesta: *Undervisningens genopdagelse*

Forlaget Klim 2018
158 sider, 199,95 kr.



Anmeldt af Karl-Henrik Jørgensen, ekstern lektor i psykologi på Roskilde Universitet, chefkonsulent ved STUK/Under-

visningsministeriet og tidligere gymnasierektor

Uddannelsesdebatten i Danmark trænger i høj grad til pædagogiske tænkere som formulerer sig op imod tidens dominerende trend, fx mod den stadig stærkere curriculumtænkning, det voldsomme evidensregime, styringstiltag som "læringsmålstyret" un-

dervisning, modeluner som synlig læring, universelle PISA-undersøgelser og andre forestillinger om kundskaber, viden og læring som svar på tidens forfald, globaliseringens udfordringer etc.

Derfor er den hollandsk-engelske professor i uddannelses-teori, Gert Biestas bestræbelse på at finde "det pædagogiske ved pædagogik" et meget velkomment indlæg og en særdeles rettidig provokation!

Bogen "Undervisningens genopdagelse", er den fjerde i opgøret med dominerende pædagogisk tænkning, præget af termer om læringsprog og læringslogik. Selvom Biesta ser de fire bøger som et mere eller mindre sammenhængende manifest om pædagogik, fokuserer denne anmeldelse alene på det seneste opus – og bogen anmeldelse som det, Biesta i forordet selv formulerer som "en håndfast og eksplicit fremstilling af, hvor vigtig undervisningen og læreren er".

At bogen også er et svar på kritikken af de tre forgående udgivelser indgår ikke i anmeldelsen.

Titlerne på bogens kapitler fx; "Hvad er den pædagogiske opgave?" og "Frigør undervisning for læring", udtrykker på mange måder bogens intention og dens opgør med nutidens mainstream uddannelsestænkning, med fokus på læring.

Den pædagogiske opgave består ifølge Biesta i "at gøre det muligt for et andet menneske at være i og med verden på en voksen måde" eller som han også formulerer det, "at vække lysten i et andet menneske til at eksistere i og med verden på en voksen måde, det vil sige som subjekt". Selve begrebsætningen af den pædagogiske opgave definerer det særegne i Biestas projekt. Citatet viser, hvor "glidende", og ofte uargumenteret, men velbelagt med filosofiske referencer, han bringer sine grundbegreber i spil – her fx

subjektet defineret som "voksenhed"!

Den pædagogiske opgave fremstår som værende grundlæggende moralsk: At vække eller kalde(!) den anden – som subjekt – og at skabe lyst til at eksistere på en voksen måde. Samtidig forstås en voksen måde som det, at subjektet skal være i stand til "at leve i verden uden at besætte verdens centrum". Hertil tilføjes "en interesse i *den andens* frihed, og at dette er nøglen til, hvad pædagogik bør handle om". Det går stærkt, og der bruges store ord i argumentationen!

Det humanistiske-eksistentielle perspektiv på pædagogikkens opgave er utvetydig hos Biesta. Citaterne viser, hvor hurtigt han går fra *væren* – til *voksen* – til *subjekt* – til *frihed*! Det filosofiske belæg for disse forskydninger finder Biesta, med fænomenologiske referencer, hos Sartre, Heidegger, Arendt, Levinas, Bauman m.fl. i behændig rækkefølge.

Der ligger i Biestas beskrivelse af den pædagogiske opgave en stærk normativitet. Opgaven med at gøre det muligt at vække lysten i et andet menneske til at ville eksistere i verden på en voksen måde, belægges med mange direkte og indirekte *bør/burde*-formuleringer. Biesta kritiserer Arendt for normativitet, fordi hun indirekte sætter subjektet i et tredje-personsperspektiv, i modsætning til det første personsperspektiv, Biesta selv hævder at plædere for. Nok kan man som læser

sympatisere med bestræbelserne på at fastholde subjektets særegne "subjekthed", og at fastholde dets "unikhed som forskel", men den ønskede tredje mulighed mellem objekt- og subjektgørelse bliver næppe argumenteret, når den i sidste instans skal ikklædes så mange *bør/burde*-formuleringer. I de konkluderende linjer i bogen siges fx: "Læringstemaet... er forbundet med spørgsmålet om frihed, ikke for at afskaffe læring, men for at vise, at læring kun er én eksistentiel mulighed, kun en måde at eksistere på, og at der måske er andre eksistentielle muligheder, som vi burde overveje i vores livsforløb og derfor burde møde i pædagogiske sammenhænge" (understregning khj).

Biestas moraliserende udfordring forstærkes, når den pædagogiske opgave i forlængelse af ovenstående udfoldes i begreber som: modstand, forstyrrelse, suspension og irritation som indlejret i intentionen i undervisning. For hvorfra skal fx forstyrrelsesgrundlaget etableres? Hvem kan/skal skabe balance mellem "verdensdestruktion" og "selvdestruktion", når (sand) eksistens kun er mulig i mellemzonen? Biesta beskriver subjektets udviklingsproces som en balance mellem det ønskede og det ønskværdige og bliver således igen normativ – lærerens opgave er at vække et ønske hos eleven, og derved "at omforme magt til autoritet". Hvem kan garantere, at det er det, der sker? Man

forstår, hvorfor netop frihed hos Biesta er det nødvendige sidste led i koblingen mellem *væren*, *voksen* og *subjekt*!

I kapitlet om at frigøre undervisning fra læring analyseres tesen, at undervisning ikke nødvendigvis handler om eller bør handle om læring, og at undervisningens mål ikke nødvendigvis er eller bør være læring – at læring kun er en af de mange muligheder, som skabes gennem undervisning. I Biestas perspektiv kan undervisning frigjort fra læring og undervisning der eksplicit forsøger at holde eleverne væk fra læring, åbne for nye – eksistentielle – muligheder i elevernes udvikling.

Biesta er klar over, at han hermed også konfronterer tidens uddannelsespolitiske forestilling om læreren som ansvarlig for produktionen af succesfulde læringsresultater. Hans analyse undersøger de automatkoblinger der alt for ofte er mellem undervisning og læring, at undervisning fører til læring, at undervisning i den forstand går forud for læring mv.

Biestas pointe er, at læreren ikke nødvendigvis skal tilvejebringe læring, men skal "elevgøre" eleverne i deres unikhed, og "... at meningen med undervisning og pædagogik aldrig kan være, at eleverne 'bare' skal lære, men altid lærer *noget*, at de lærer det af en særlig *grund* og at de lærer det for *nogen*".

I modsætning til lærings-

sproget, er det (rigtige) pædagogiske sprog et spørgsmål om indhold, formål og relationer og de tre domæner: "kvalifikation", "socialisation" og "subjektifikation".

Lærings sproget er ifølge Biesta utilstrækkeligt som pædagogisk sprog, fordi læringens hvad og hvorfor mangler relation til den lærendes eksistens. Læring kan dermed kapres af en politisk agenda, læring bliver reduceret til tilpasning, en pligt, til viden som ren begribelse og fortolkning, der begrænser elevernes eksistentielle, frie muligheder.

Men herved bringes Biesta ud i en epistemologisk svær situation m.h.t den viden, vi faktisk har om vores væren og om verden. Den gamle erkendelsesteoretiske diskussion om erkendelsens kilde kommer "indefra" eller "udefra". Biesta søger en kantiansk balance; "verden i en eller anden forstand kommer 'før' selvet og at selvet kommer til syne i dette 'møde' ... Noget der adresserer dem, som kan fordrø noget af dem, som kan kalde på dem, som kan kalde dem frem, og dermed kan kalde deres voksneds subjekt-hed ind i verden".

Bogen igennem veksler Biesta mellem flere abstrakte niveauer; teoretisk og filosofisk pædagogik, pædagogisk forskning og epistemologi. Det er nok en personlig vurdering, om læseren opfatter denne meget sammensatte pædagogiske og filosofiske elektricitet som en gyldig argumenta-

tion eller den ses som luftige forsøg på at belægge Biestas forhånds-tese.

I kapitlet om undervisningens genopdagelse tages der igen udgangspunkt i pædagogikkens og underviserens hovedopgave: "at vække lysten i et andet menneske til at ville eksistere i verden på en voksen måde, som subjekt". Det betyder, at undervisning er mere end blot læring, at undervisning skal åbne for andre eksistentielle muligheder, muligheder der ikke begrænser elevens frihed, men skaber den måde eleven som subjekt kan fremtræde i verden. Og herfra reetablerer Biesta undervisningen som lærerens disciplin, som et opgør med kritikken af den traditionelle, lærercentrerede undervisning. Kritikken af den gamle lærerrolle er blevet brugt til etablering af læringsregimet og læreren som en ren facilitator.

Målet for Biesta er en balance mellem at revurdere en traditionel undervisning med læreren i den centrale rolle og samtidig ikke at falde den modsatte position, fx konservative værdier om ro, renlighed og regelmæssighed. Biesta søger denne tredje mulighed, som en progressiv rekonstituering af undervisning og lærerrolle.

Men det forudsætter en etablering af et bestemt syn på mennesket, Biesta kalder det en hermeneutisk antropologi. Mennesket som på en gang modtagende og selv-skabende, selv-konstruerende i forhold til

selvet og verden. Derved udfoldes, på grundlag af formuleringer fra i Levinas og Bauman, den tredje mulighed som en etik(sic!) om menneskets selvansvar, om mennesket, der møder sig selv og om "selvets første realitet". Subjektet er en betydningsmulighed, subjekt så at sige selv har ansvar for at tage på sig.

Man skal som læser holde tungen lige i munden, for først derefter etablerer Biesta det afgørende fundament for at genindføre undervisning og læreren: Mennesket kommer først og fremmest til-syne som et meningsskabende væsen, hvilket vil sige, som et væsen der står i forhold til verden gennem fortolkning og begribelsehandling, noget som udgår fra selvet og via verden vender tilbage til selvet.

Biesta nærmer sig i bogens sidste dele om voksneds subjekt-hed en nærmest religiøs pædagogisk position. Subjektet som orienteret "mod det uforudsete (...), mod det, der ikke er tilstede, mod det der kan være håbets objekt og derfor nødvendiggør tro, men aldrig kan være et spørgsmål om viden eller sikkerhed (...)". I samme tone finder man udtryk som "en opgave ... der er os givet", "født-hedens faktum", "vækkelse". "troens spring", "forstyrrelsens øjeblik", "åbenbaring" etc.!

Undervisningens genopdagelse rummer rigtigt mange gode og provokerende intentioner med sin kritik af såvel dominerende pædagogiske teori

og som af den politiske uddannelses-tænkning. Men som Biestas tænkning i denne bog fremstår, er det er et spørgsmål, om det store teoretiske og filosofiske apparat når helt ned i det klasseværelse, helt ind i den dagligdag, der er en konkret udfordring for mange lærere og ledere i dagens Danmark? Selv på læreruddannelserne på forskellige niveauer, vil oversættelse og konkretisering af Biestas tanker også være en udfordring.

En "grønspættebog" i pædagogik er det ikke, og den vil næppe reelt udfordre den uddannelsespolitiske tænkning!

PLIGTLÆS- NING FOR BESLUTTENDE AKTØRER

Leif Emil Hansen: *Voksenundervisning, arbejderuddannelse og folkeoplysning. Bidske og håbefulde interventioner gennem tre årtier*

Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet 2019

Kan erhverves ved henvisning til instituttet

Anmeldt af Morten Lassen, lektor emeritus ved CARMA, Aalborg Universitet

Denne bog er væsentlig for dem, der interesserer sig for voksenundervisning for kortuddannede over tre årtier. Lit-

teraturen om emnet er yderst begrænset.

Bogen er en samling af artikler over tre årtier af Leif Emil Hansen, lektor emeritus fra RUC. Som sådan er den en markering af hans mangeårige, engagerede indsats som udvikler og forsker i voksenundervisning. Den er kronologisk ordnet, så man får forfatterens indlæg i forskellige fora fra 1980'erne, 1990'erne og 00'erne i rap. For hvert tiår indledes der med introducerende bemærkninger af udgiverne, Henning Salling Olesen og Birger Steen Nielsen. Desværre slutter historieskrivningen med det seneste bidrag fra 2010. Det kunne have været interessant at få en opdatering om de seneste års svækkelse af voksenundervisningen, ikke mindst på det erhvervsrettede område.

Emnerne, der tages op, er mangfoldige, f.eks. voksenundervisningens oplysningsraison d'être, vejledning, barrierer, Betalt Frihed til Uddannelse, evalueringsvirksomhed, pædagogiske tilgange -alt indlejret i en kritisk forståelse af den store samfundsudviklings krav med teknologisk udvikling og livsformsskred som afgørende markører. Og alt skrevet veloplagt og med bid i teksten.

Bidragene er generelt båret af stor indsigtfuldhed. Samtidig er de meget personligt engagerede indlæg i debatten om voksenundervisningens indhold fra det alment oplysende, demokratiske og retfærdige til det erhvervsrettede og

usolidariske. Ofte med et samtidigt utopisk og lettere dystopisk skær over sig. Udviklingen går mestendels til det værre på voksendannelsesernes indhold. Det begrædes, at emner som livsforhold og demokrati trædes mere og mere under fode i den praktiske voksenundervisning.

Fremstillingen er stærkt vidende om udviklingen og er lanceret med et meget stort engagement på voksenundervisningens vegne. Formen er ofte skarp og vittig, men af og til præget af unødige udfald mod forskellige agenter. Disse udfald kommer tit, når de værdimæssige beklæbninger har en tendens til at kamme over. Det svækker desværre det klare budskab om, at voksenundervisningens forandringer afspejler ændringer i helt fundamentale samfundsforhold, noget som de ledende aktører tilsyneladende ikke har forstået, efter forfatterens opfattelse.

Selve tematikkerne, der behandles, bekræfter den særlige og efter min mening uheldige opdeling i diskussionen af voksenundervisning mellem de forskellige varianter af samme. Voksenundervisning bedrives i adskilte korridorer, og det går igen i analyser af samme. Voksenundervisning for kortuddannede foregår på folkehøjskolerne som folkeoplysning, på daghøjskolerne som grundkvalificerende, på VUC'erne som kvalificerende i grundskolefag og endelig på erhvervs-skolerne/AMU-centrene som

decideret erhvervskvalificerende. Mange diskussioner om voksenundervisning forholder sig kun lidt specifikt til nogle af de fire områder og udtrykker sig meget alment, men ofte med slet skjult reference til primært det almene område. Det er således sjældent den pædagogiske forskningsverden for alvor forholder sig til den erhvervsrettede kvalificering. Det gælder også i denne bog. Det opfatter jeg som en regulær achilleshæl for en progressiv indsats for at fremme en integreret tilgang til diskussion af passende indhold, tilrettelæggelse og gennemførelse for de kortuddannede grupper. Ikke mindst er der brug for øget interesse for indholdet i den erhvervskvalificerende voksenundervisning.

Det vil her føre for vidt at gennemgå mangfoldigheden af de behandlede emner. Dog kan man som små smagsprøver fremhæve nogle få enkeltbidrag. Af særlige bidrag bør fra 80'erne fremhæves to optimistiske artikler om den tids nye fænomen: Betalt Frihed til Uddannelse samt en artikel med en dybtgående diskussion af kulturelle barrierer for kortuddannedes uddannelsesstilbøjelighed. Den har stadig aktualitet i sig.

Fra 90'erne springer flere bidrag i øjnene, nemlig dem der beskæftiger sig med at problematisere den fremherskende uddannelsesoptimisme i tiåret.

Af de nyeste bidrag er "(Nogle) voksnes lærings-og

undervisningsbegreber" fra 1999 meget oplysende. Her gennemgås på dybtgående måde spændingsfeltet mellem samfundsudfordringer – især arbejdsverdenens – og den konkrete udformning af voksenuddannelser med klar relevans for de kortuddannede.

Den førnævnte korridor tilgang til forskningsvirksomheden ytrer sig også ved pædagogiske forskeres manglende interesse for uddannelsesvirksomhedens praktiske organisering. Dette gælder også et stykke hen ad vejen for denne bog. Dog kaldes der glimtvis i enkelte artikler på uddannelsesaktørernes indsats. Dermed fokuseres der tiltrængt på de institutionelle forudsætninger for god voksenundervisning.

Bogens fremstilling er gennemgående meget direkte og klart forståelig for læserne, også dem uden særlige akademiske forudsætninger. Som sådan må den anbefales til enhver, der beskæftiger sig med voksenundervisningens indretning. Det giver sig selv, hvad angår selve skoleverdenen. Nok så vigtig er bogen for de beslutende aktører. Den bør være pligtlæsning for embedsmænd i Undervisningsministeriet og uddannelsesfolk, ansat hos arbejdsmarkedets parter. Vigtigheden af at have et historisk perspektiv på politikudviklingen kan ikke overvurderes. Med denne bog bliver man simpelt hen klogere på, hvorfor "Projekt Livslang læring" stadig er

lysår fra at være en realitet for kortuddannede. Der er derfor stor grund til at takke Leif Emil Hansen for med udgivelse af artikelsamlingen at have dokumenteret betydningen af det historiske perspektiv for at kunne forstå dagens VEU-virkelighed.

FORBINDELSEN MELLEM MENESKET OG VERDEN

Thomas Aastrup Rømer: FAQ om dannelse
Hans Reitzels Forlag
218 sider, 225 kr. (i-bog 180 kr.)



Anmeldt af Bodil Christensen, lektor ved Læreruddannelsen i Aalborg, UC Nordjylland

” Før var jeg der, nu er jeg her.” Sådan lød definitionen på dannelse, når forfatteren Erik Knudsen skulle give en forklaring på begrebet. Herligt kort, og definitionen er ofte tilstrækkelig; men vil man have en længere forklaring, så kan man læse Thomas Aastrup Rømers bud på dannelse. Han giver sit bud i ”FAQ om dannelse.”

Serien ”FAQ” er redigeret af Lene Tanggaard og Thomas Szulewicz, begge fra Aalborg

Universitet. Der er udgivet fem bøger i serien, de første havde henholdsvis Uro, Kreativitet, Læringsmål og Innovation som tema. Her er nu en "FAQ om dannelse" Det er Thomas Aastrup Rømer, der er forfatteren, der her giver svar på otte spørgsmål, der ofte stilles om dannelse. Som sædvanlig vælger Aastrup Rømer at stille spørgsmålene lidt på kanten. Ikke alle spørgsmål er "Frequently Asked", og han skriver selv, at han også mener, at "Rarely Asked Questions" kan være gode valg. Han har ret.

De otte spørgsmål lyder: Hvad er dannelse?, Hvad er dannelsens tradition? Findes der en dansk dannelse? Hvorfor holdt vi op med at tale om dannelse? Hvorfor og hvordan begyndte vi at tale om dannelse igen? Er dannelse det samme som kompetencer og læring? Hvad er dannelsens forhold til digitalisering og klimatrussel og endelig Har dannelse betydning for pædagogisk praksis? Det er tydeligt at læse i disse spørgsmål, at der er subjektive synspunkter, der kommer til orde. Velunderbyggede og med et teoretisk fundament, men Aastrup Rømer lægger (heldigvis og tak for det) ikke skjul på, hvorledes hans eget syn på begrebet dannelse er rodfæstet hos (blandt mange andre) Biesta og Brinkmann, Adorno og Arendt, Kant og Klafki, Humboldt og Hal Koch og så naturligvis Grundtvig.

Det er en glæde at man kan

læse et menneske bag den teoretiske udlægning af begrebet dannelse. Til tider kan det blive lidt i overkanten, når DPU og Professionshøjskolerne får velkendte (velfortjente) stryg, til tider er ordvalget for svulstigt, og til tider er der for skarpe konklusioner, men det må man tage med, når teksten lyser af forfatterens engagement i sagen.

Det er en bog, der kan give diskussion i den pædagogiske uddannelsesverden. Det kan anbefales at læse "Hvad er dannelsens tradition?" som første oplæg til en diskussion om, hvad begrebet dannelse egentlig er. I det kapitel citeres Humboldt: "Den endelige opgave for vort liv er at give begrebet 'menneskehed' i vor person, så vel som i vor levetid som ud over denne gennem de spor, vi efterlader gennem vort virke – et så rigt indhold som muligt; denne opgave løses alene ved at sammenknytte vort jeg med verden gennem den mest muligt omfattende, livligste og frieste vekselvirkning." (Fra "Teori om dannelsen af mennesket", Humboldt 1793)

Smukkere kan det vel næsten ikke siges.

De otte kapitler bliver kort gennemgået i indledningsafsnittet, så man ved, hvor man kan lede efter svar, men et godt råd vil som vanligt være at læse slutkapitlet først. Her får man nemlig svarene på en enkelt kort side:

"I denne bog har jeg givet følgende svar: Først har jeg defineret dannelse som men-

neskets forbindelse med verden på fem forskellige niveauer: Nemlig kundskaber, institutioner, politik, kosmologi og paradokser. Dernæst har jeg tegnet et billede af dannelsens tradition med udgangspunkt i antikken, oplysningstiden og det moderne gennembrud. Derpå (...) og efterfølgende (...) har jeg til sidst foreslået, at dannelsen gøres til pædagogisk praksis' grundende grund, så både menneske og natur kan blive en vekselvirkende dyd frem for et teknisk problem."

Sådan. Herefter følger en kortere litteraturliste og et stikordsregister.

Det er to hundrede korte men kompakte sider. Den korte version af bogen får man på bagsiden: "Det enkle svar er, at dannelse handler om forbindelsen mellem mennesket og verden. Det er sådan set bare det. Så enkelt er det. Og så interessant, bør man tilføje."

Næsten lige så kort defineret som Erik Knudsen gjorde det med sit: "Før var jeg der, nu er jeg her."

Thomas Aastrup Rømer står altid midt i debatten om dannelse. Ikke fordi han er midtsøgende, men fordi han er optaget af dannelse og debat. Derfor er hans svar på de otte spørgsmål netop hans svar, men det er tanken, at læseren skal gå i dialog om disse, så man som læser får nye vinkler på begrebet.

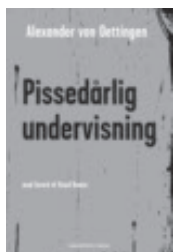
"Før var jeg der, nu er jeg her".

P.S. Erik Knudsen (1922 –

2007) skrev digte. Korte og klare og til tider firkantede som en Rittersport. Og ja, han var naturligvis også lærer, og dermed optaget af dannelse.

ÅBNER BLIKKET FOR FELTETS KOMPLEK- SITET

Alexander Von Oettingen:
Pissedårlig undervisning
Hans Reitzels Forlag 2019
101 sider, 125 kr. (i-bog
100 kr.)



Anmeldt af
lektor og kon-
sulent Heidi
Lykke Nissen,
Købehavns
Professionshøj-
skole

Tillægsord lægger i disse år navn til en udvikling der kan og bør diskuteres; bedre, bedst ... fremragende.

Store dele af undervisningssektoren proklamerer 'fremragende undervisning' og som nødvendig reaktion, har Alexander Von Oettingen begået en lille bog med forhåbentligt stor rækkevidde. Oettingen ønsker at "give anledning til eftertanke, irritation og diskussion om det, der går galt. Den er en invitation til at tale om det, som vi helst taler udenom" (bogen s. 12). Oettingen starter en

varm sommerdag på Folkemødet, hvor Merete Riisager citeres for at have sagt "nationale test er ingen garanti for pisse-god' undervisning" (ibid s. 13). Målet bliver at understrege at dagsordenen med sin selvforherligende og idealiserende tale om fremragende undervisning, har den vrang side, at undervisningsdebatten bliver "selv-tabuisering" (Ibid s. 15). Med historiske nedslag i den pædagogiske teoris skatkammer muliggøres en farbar vej, der interesserer sig for al det der går galt, fejlene vi alle begår i undervisningssammenhænge. For "vejen til det gode går -paradoksalt gennem- det dårlige" (bogen s. 18). Denne bog filtrer sig finurligt og betydeligt ind i den række af centrale stemmer vi har i tiden, der tør tale den idealiserende uddannelsessnak midt imod ("Den smukke risiko, Gerd Biesta 2014 og "Uren pædagogik" 1-3 af bl.a. Lene Tanggaard, 2012 og frem). Og den er et produktivt og selvstændigt bidrag til denne afgørende stemme.

Bogen er kort. Kapitlerne taler deres tydelige sprog, der er fem og de hedder; "Det fremragende findes ikke", "Negativ pædagogik", "Dårlige lærere", "Skuffede elever" og "Systemtvang". Motivet for bogen, tiltaler mig som de sidste 12 år har kæmpet for en pædagoguddannelse, der må lægge hverdag til mere og mere jubel snak om 'det fremragende'. "Tabuer afprofessionaliserer lærere og ledere. Professionalitet

er ikke at alt gøres rigtigt, men at tage ansvar for det der ikke fungerer og ikke kører rigtig godt". Den fremragende idealisering af undervisning som noget hvor alt er perfekt fratager det pædagogiske øjeblik fra sin autencitet. Møderne, der engang var pædagogiske tænketanke, er blevet gjort tavse om det der reelt optager de udøvende undervisere. Her kan de udøvende undervisere ikke længere komme igennem deres dagsorden om udfordringer – For dagsordenen rummer 'bør' og ikke det som 'er'.

Bogen tydeliggør dette dilemma eklatant. Jeg bliver ramt dybt inde i min praksis med en healende akkuratessse. "Pisse dårlig undervisning er ikke en tilfældighed, men en prioritering og handling. Det er vigtigt at holde fast i, for ellers bilder vi os ind at det gode er noget, som vi skaber, mens det det dårlige bare sker af sig selv" (Bogen s. 19). Her er invitationen til at finde den Sokratiske Daimon i os selv for som Oettingen skriver "[V]ores daimon er er også opfordringen til at finde ud af, hvad vi skal gøre og undlade at gøre for ikke at ende i det forkerte" (Bogen s. 29). Når køreplanen er lagt ud og leder mod den fremragende undervisningen -og der selv er programmer for lærerens autencitet- så sker det på bekostning af at lade os blive kloge af det negative. Og det er med store omkostninger. Med reference til et Østrigsk hospital, hvor sygeplejestu-

derende har et kursus "De 10 bedste og hurtigste måder at slå patienten ihjel på" (s. 47) tilbyder Oettingen således helt seriøst at se på negationen i egen ret og ikke blot som modstykke til det positive. Fordi fejlen faktisk kan sætte den professionelle fri til at tænke mere selvstændigt, kreativt og kompetent end manualen til det fremragende faldbyder.

Ikke nok med at turde se og anråbe sig fejlen, det negative og altså 'pisse dårlige', argumenterer Oettingen at "[...] det er ikke nok at se på lærerne og eleverne, man må også se nærmere på makrostrukturer, ressourcer, rammer, uddannelses- og forskningsstrategier og internationale agendaer som undervisningen er båret og reguleret af" (bogen s. 71). Alt for ofte gøres undervisning og særligt kvaliteten eller succesen heraf til et blik på underviserens

performance. Det er befriende med en bog, der åbner blikket for feltets kompleksitet.

Skulle en anke nævnes, så er det følgende refleksion mit sidste hold af studerende i pædagoguddannelse på 6. semester ufrivilligt kom til at give mig i gave. Flere havde her mødt bogen "Uren" pædagogik og kom til i et 1:1 forhold, at gå ud i verdenen med en forståelse af Uren pædagogik. En forståelse som jeg ikke genkendte. Derfor kan jeg blive bekymret for adaptationen og den hurtige læsning af "Pissedårlig undervisning". Kan det tages for bogstaveligt? Trods Oettingen advarer indledningsvis "Hvis du har tendens til at blive hurtigt provokeret og slet ikke kan tåle bogens titel, skal du ikke læse videre" (Bogen s. 11).

Bogen er afgørende læsning i et hvert rum, hvor undervisere og lærere befinder sig.

DANSK PÆDAGOGISK TIDSSKRIFT

Udgives af Foreningen Dansk pædagogisk Tidsskrift. Foreningen har som formål:

Foreningen er en almenyttig, velgørende forening, hvis formål er at fremme og at deltage i den offentlige debat om pædagogiske og uddannelsespolitiske emner.

Foreningen realiserer sit formål ved at udgive Dansk pædagogisk Tidsskrift samt ved at tjene som forbindelsesled mellem pædagogisk forskning, uddannelse og praksis, og foreningen kan – gerne i samarbejde med relevante foreninger – afholde debatmøder og konferencer.

BESTYRELSE:

Eva Bertelsen, formand
Forsker ved Danner Huset

Tomas Ellegaard
Ph.d. og lektor ved Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet

Stine Karen Nissen
Ph.d.-studerende på DPU og lektor ved Københavns Professionshøjskole

Trine Øland
Ph.d., lektor og sektionsleder ved Sektion for Pædagogik, Institut for Kommunikation, Københavns Universitet

Bodil Øster
Forstander ved bostedet Slotsvænget

DpT udkommer 4 gange årligt, medio februar, maj, september og december.

Abonnement 395 kr. årligt.
For SU-studerende, ledige og pensionister 295 kr.
Alle priser er inklusive moms.

Manglende levering af tidsskriftet samt adresseforandring meddeles til

Redaktionssekretær Axel Neubert
Constantin Hansens Gade 33, 3. mf
1801 Frederiksberg C
2342 1945
redaktion@dpt.dk

Se skrivevejledning på www.dpt.dk.

Annoncepris: Helside 3.800 kr.
 Halvside 2.000 kr.
 Kvartside 1.100 kr.

REFERENCEGRUPPE

Lektor Peter Ø. Andersen, Afdeling for Pædagogik, KU
Ekstern lektor Søs Bayer, RUC
Forsker Eva Bertelsen, Danner Huset
Lektor Thomas Gitz-Johansen, RUC
Seniorkonsulent Bendt Heinemeier, SSV-Udvikling
Udv.konsulent Natasha Guindy, Forsvarsakademiet
Tidl. professor Katrin Hjort, SDU
Tidl. lektor Knud Jensen, DPU, AU
Professor Christian H. Jørgensen, RUC
Professor Jan Kampmann, RUC
Lektor Vibe Larsen, Campus Carlsberg, KP
Tidl. lektor Morten Lassen, AaU
Tidl. dekan Johny Lauritsen, Absalon
Udv.konsulent Dorte Lystrup, Kofoedsminde
Lektor Stinus S. Mikkelsen, UCL
Lektor Martha Mottelson, Campus Carlsberg, KP
Tidl. chefkonsulent Lars Jacob Muschinsky, UCC
Tidl. professor Birger Steen Nielsen, RUC
Lektor, ph.d.-studerende Stine Karen Nissen, DPU og KP
Lektor Morten Nørholm, Uppsala
Org.konsulent Maja Plum, BUPL
Tidl. professor Palle Rasmussen, AaU
Lektor Maria Christina S. Schmidt, KP og DPU, AU
Tidl. lektor Jette Steensen, Norges Arktiske Universitet
Lektor Line Togsverd, VIAUC
Forstander Bodil Øster, Bostedet Slotsvænget

Bankforbindelse: Jutlander Bank, Falkoner Allè 72A, 2000 Frederiksberg · Registreringsnummer 9336, kontonummer 2073021203

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra dette tidsskrift eller dele heraf er kun tilladt i henhold til aftale med Copydan Tekst og Node. Enhver anden udnyttelse er uden tidsskriftets og forfatterens skriftlige samtykke forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug ved anmeldelser.

TEMA: OVERGANGE – I LYSET AF DET MODERNE INSTITUTIONELLE LIV – FINDES LIMINALITETEN?

Menneskelivet er fyldt med overgange fra en status til en anden. Centralt er overgangen fra barn til voksen. Men der er også andre overgange som i de fleste kulturer er betydningsfulde – fx fra den familie hvor man er barn til den familie, man former ved ægteskab, eller overgangen fra liv til død. Der er en stigende interesse for at tilrettelægge overgange på hensigtsmæssige måder – en interesse som går som en underliggende rød tråd igennem størstedelen af temaets artikler.

TEKLA CANGER OG TOMAS ELLEGAARD

Redaktionel indledning

BJØRG KJÆR, DIL BACH OG KAREN IDA DANNESBOE

Når du kommer i skole, så går det altså ikke!
– *børnehavens afslutning som overgangsritual*

KIRA SAABYE CHRISTENSEN

Børnehavens arbejde med børns overgang til skolen
– *mellem kontinuitet og konformitet*

HELENE FALKENBERG

Overgange i udskolingen
– *institutionelle skæringer mellem barndom og ungdomsliv*

SIDSE HØLVIG MIKKELSEN, PETER HORNBAEK FROSTHOLM OG DAVID THORE GRAVESEN

Jeg vidste ikke helt, hvad det var jeg ville være, når jeg blev ... voksen
– *om unges overgange i skole- og uddannelseslivet, og de udfordringer der følger med*

LARS ULRIKSEN, LENE MØLLER MADSEN OG HENRIETTE T. HOLMEGAARD

Overgange i uddannelser
– *fortællinger, horisonter og repertoier*

NANNA KOCH HANSEN

Fra hårdkogte indsatte til skrøbelige udsatte
Socialpædagogiske overgangslogikker og illusionen om afinstitutionalisering

ARTIKLER

CHRISTINA HAANDBÆK SCHMIDT

Leg som mellemrumsaktivitet

FINN WIEDEMANN

Kampen om data
Et spøgelse går gennem verden – et dataspøgelse