
PÆDAGOGERS SAMFUNDSMÆSSIGE ROLLER I FORÆLDRESAMARBEJDE

Lene S. K. Schmidt, Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon

Indhold

Tak	3
Projektets deltagere	3
Resumé	4
Indledning.....	8
Makro- og mikropolitikker.....	9
Pædagogiske inspirationer indenfor kulturanalytiske og sociologiske tilgange	11
Relationer mellem daginstitution, hjem og skole	13
Kategorier familie og børn.....	14
Sociale og kropsliggjorte positioner i institutionslivet – forhandlinger af værdier og normer	16
Rapportens opbygning	17
Digitalt materiale som diskussionsoplæg	17
Metodologi	19
Policy studiet	19
Deltagerinvolverende seminarer med ledere, pædagoger og forældre	20
Etnografisk inspirerede feltbesøg og observationer	22
Del 1: Makro- og mikro-politikker for relationer mellem daginstitution, hjem og skole. Lene S. K. Schmidt & Kit Stender Petersen.....	25
Transnationale, nationale og lokale politiske tiltag og strømninger for daginstitutionsområdet	25
Morgenopgaver – mellem forskellige hensyn, idealer og rationaler	27
Tidlig læring – relationer mellem daginstitution og hjem.....	30
Den pædagogiske læreplan ekspanderer til hjemmet – hjemmemiljø som læringsmiljø	30
Pædagoger og forældre i partnerskaber	35
Pædagogen på hjemmebesøg	37
Curricularisering af familielivet og brudflader: Læring og leg eller legens egen værdi.....	39
Pædagogens rolle som familie-vejledere?	40
Familier og børn – dagsordner om tidlig læring som en del af risiko- og forebyggelsespolitikker	44
Kategorier og kategoriseringer af familier	45
Fokus på læringsulighed i stedet for social ulighed?.....	47
Risiko kategorier på hovedet? Familier og børn	48
Daginstitutionen som tilbud eller som kompensatorisk for hjemmemiljøet?	49
Relationer mellem daginstitution, skole og hjem	50
Forberedelse og overgang til skolen	51
Skoleparat eller børneparat	53

Test og vurdering af børn - spørgsmål om det rette tidspunkt for skolestart	56
Skoleudsættelse som genstand for forhandling og konflikt.....	58
De ubemærkede mikropolitikker- at opdrage til gode vaner.....	59
Socialt fællesskaber og opretholdelse af social orden	60
Politikker for forældresamarbejde: Følelseshåndtering	62
Afsluttende perspektiver og diskussion for rapportens første del	64
Del 2: Hverdagslivets betydning for lokale organiseringer af pædagogers praksis med forældre og børn....	67
Karlsvognen	69
Kulturelle riter og ritualer – brobygning og overgange til skolen	72
'Dimissionsfesten' for børnehavebørn før de starter i skole	72
Børnene på scenen	73
A B C sangen	76
Velkomstarrangement for forældre og børn i skolen	77
Informationsmødet for forældre på skolen: Skolelederens tale.....	79
Pædagogers og børnehavebørns besøg på skolebiblioteket	82
Skolens tid og Alfons Åbergs " Jeg skal bare lige..."	85
Opsamling.....	88
Naturbørnehaven	89
Skolen som grænseland til naturbørnehaven	91
Børnehaven som forældres og børns andet hjem.....	94
Legen og at arbejde emnebaseret.....	96
Børnetal og forældre engagement.....	98
Pædagoger og forældre i fælles bod på markedsdag	99
En årlig tilbagevendende begivenhed: Forældre som del af vagtskema.....	102
Opsamling.....	104
Afsluttende perspektiver og diskussion for rapportens anden del.....	105
Konklusion	107
Referencer	110
Dokumenter.....	115
Weblinks	117

Tak

En stor tak til BUPL's Forskningsfond, som har støttet projektet med midler. Og en særlig tak til ledere, forældre og pædagogiske medarbejdere i de fem deltagende institutioner for værdifulde vidensbidrag via deltagerseminarer samt for at vi ved vores feltbesøg i institutionerne kunne spørge, iagttage og være til stede i jeres hverdag.

Desuden takkes fra Professionshøjskolen Absalon lektorer og praktikansvarlige: Sys Bisgaard og Helle Arnskov Nielsen, adjunkter: Lena Højgaard Janssen, Karen Thingstrup og Anna Busk Rasmussen samt de to hold af pædagogstuderende indenfor specialiseringen dagtilbud, som har deltaget i projektet i forbindelse med studiedage for deres anden praktik. I har alle på forskellige tidspunkter i projektet kommet med vigtige input i forhold til at drøfte de foreløbige forskningsfund og især formidling heraf. Der rettes også en tak til de pædagoger fra fire daginstitutioner, der som praktikinstitutioner for pædagogstuderende også tidligt bidrog med perspektiver til projektet.

Projektets deltagere

Projektet er gennemført i perioden januar 2016 til juni 2017 ved Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon indenfor forskningsprioriteringen "Pædagogisk arbejde med familier og børn". Lene S. K. Schmidt fra Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon har været projektleder. Kit Stender Petersen fra Professionshøjskolen Absalon har bidraget til projektets policy læsninger og indgået i at afholde de deltagerinvolverende seminarer for pædagoger, ledere og forældre. Lene S. K. Schmidt er hovedforfatter til rapporten. Kit Stender Petersen har bidraget til rapportens første del: "Makro- og mikropolitikker..", som er udarbejdet i fællesskab. Dorit Gaarskjær også fra Professionshøjskolen Absalon har indgået i dele af feltbesøgene i to af de deltagende daginstitutioner.

Digitalt materiale som diskussionsoplæg

Der er udarbejdet et digitalt prezi materiale som diskussionsoplæg. Det er udarbejdet af Lene S. K. Schmidt og Kit Stender Petersen og med gode input fra Lena Højgaard Janssen, Helle Arnskov Nielsen og Sys Bisgaard, alle fra Professionshøjskolen Absalon.

Kontakt

Henvendelser i forbindelse med projektet kan rettes til projektleder; Lene S. K. Schmidt, Center for Pædagogik, Professionshøjskolen Absalon, mail; lesc@pha.dk

2017

Resumé

Relationer og grænsedragninger mellem daginstitution, hjem og skole er udforsket i denne rapport, og hvordan pædagog-forældresamarbejdet er sammenvævet med politikker og aktørers forståelser og ageren. Daginstitution og hjem bliver aktuelt set som læringsarenaer, og idealer omkring dette gives modsætningsfyldt betydningsindhold. Krav om tidlig læring får således betydninger for, hvad der fremstår, som et pædagog-forældresamarbejde der kan anerkendes, og hvad der ikke gør. Der er både fokus på makro politikker, dvs. de "store" politikker i form af transnationale og nationale krav og tiltag for daginstitutionsområdet samt mikro politikker, dvs. de "små" hverdagslivspolitikker såsom lokale pjecer til forældre om, hvad de forventes at gøre i forhold til børnenes hverdag i institutionen. Igennem et makro- og mikro policy studie belyses således, hvordan pædagoger forventes at spille en central rolle i forhold til at sikre børns tidlige læring, og sikre at forældre engagerer sig i det, samtidig med at der er brudflader til andre idealer, hensyn og rationaler for praksis. Pædagoger og forældre etablerer til dagligt sociale positioner i forhold til hinanden, og deriblandt har de forskellige forventninger til, hvordan børn og deres hverdag udformer sig mest meningsfuldt.

I rapporten kombineres makro- og mikro policy analyser af relationer mellem daginstitution, hjem og skole samt etnografisk inspirerede hverdagslivsanalyser af pædagogers og forældres konkrete samarbejder i praksis i to udvalgte daginstitutioner. I rapporten ses politikker, aktørers hverdagsliv og praksisser således som noget, der på én gang er sammenvævet, og som noget der opstår brudflader imellem. På denne baggrund kan rejses følgende problemstillinger og spørgsmål til videre overvejelse og drøftelse:

Et forstærket fokus på læringsmiljøer for småbørn, og ikke længere kun det enkelte barn, har åbnet op for, at både daginstitution og hjem ses som arenaer for læring. Når fokus er på læringsmiljøer, åbnes muligheder for, at idealer, som har omfattet pædagogers praksis i daginstitutionen, nu også i forstærket grad tænkes at omfatte familien i hjemmet. Det lader til, at et fokus på læringsmiljøer, ud over muligheder for en bred forståelse af relationer mellem daginstitution og hjem, også åbner op for snævre idealer for individuelle børns læring, som defineres på forhånd. Det vil sige, at idealer om at sikre og optimere børns læring, som primært har omfattet pædagoger i daginstitutionen, nu også tænkes at omfatte familier i hjemmet. Der ses således tendenser i retning af: Den pædagogiske læreplan ekspanderer til hjemmet, forskellige former for curricularisering af familielivet, idealer om partnerskaber mellem pædagoger og forældre, risiko- og forebyggelsespolitikker for bestemte kategorier af familier og børn samt spørgsmål om skoleforberedelse. Fælles for disse tendenser er, at der forsøges at intensivere pædagog-forældre samarbejder om småbørn, samtidig med at der mikro-politisk også er brudflader til andre idealer. Fx i forhold til hvilke grænsedragninger der er for, hvad der bør være pædagogers og forældres roller og opgaver, og hvad der af aktører ses som offentlig og privat. Der er også brudflader til andre idealer, som handler om, i hvilket omfang pædagoger og forældre finder, at daglige aktiviteter skal opfylde et lærings sigte sat for børnene, hvordan et sådant

lærings sigte ønskes opfyldt, og i hvilket omfang de ønsker andre formål for deres samvær og hverdag sammen med børnene.

Læring bliver hurtigt en terminologi, som på daginstitutionsområdet anvendes om en række centrale dimensioner for pædagog- forældresamarbejder, som i virkeligheden handler om noget andet. Hvis der primært tales om daginstitutionen som læringsarena, reducerer det de øvrige funktioner, som denne institutionsform udfylder, og som har betydning for de liv, som leves i daginstitutioner. Daginstitutionen har således ikke tabt betydning som socialiseringsarena for familier og børn, og det forekommer vigtigt at være opmærksom på ikke at se bort fra dette. Både pædagoger, forældre og børn forventes ligesom i andre sociale fællesskaber i institutioner at udvise bestemte former for socialitet, dvs. foretrukne former for social ageren og følelsesudtryk. Bag ved idealer om at gøre fx børns daginstitution og hjem til læringsmiljøer er således stadig mere vidtrækkende idealer og opfattelser af, hvad pædagogers og forældres roller er, hvad forældre bør lære og opdrage deres børn til, samt hvordan forældre og børn er og bør være etc. Hvis diskussionerne om pædagogers roller alene koncentrerer om det første – dvs. hvad børn skal lære, hvor og hvordan de skal lære det, samt hvem som skal støtte dem i det – så reduceres væsentlige værdispørgsmål og problematikker om daginstitutionens betydning og virke. Deriblandt hvordan pædagoger forventes at kategorisere familier og børn (fx som 'lavt' uddannet eller 'højt' uddannet), og om det er hensigtsmæssigt eller ej.

Der synes at være en tendens til, at makro- og mikropolitisk krav og idealer om at have fokus på at skabe læringsmiljøer og den senere overgang til skolen medfører, at pædagoger og forældre vurderer børnene og hinanden snarere end selve kravene og tiltagene. Der er mange forskellige arenaer, institutioner og aktører, som ønsker at sætte dagsorden for, hvad pædagoger og forældre skal samarbejde med hinanden om, og hvordan relationer mellem daginstitution, hjem og skole skal udformes. Det gælder eksempelvis idealer om, at pædagoger og forældre skal indgå i partnerskaber, hvor de forventes at arbejde ud fra fælles mål. Dette er baseret på antagelser om, at det, som har status af at være pædagog-forældresamarbejde, hviler på konsensus, men spørgsmålet er, om det er tilfældet, og om det overhovedet altid er værd at efterstræbe. Barndom og børn afleder ofte forskellige sociale kampe, som ikke ophører, blot fordi pædagoger og forældre forventes at opfylde politiske mål om at styrke børns tidlige læring i daginstitutionen såvel som hjemmet.

Både pædagoger og forældre udøver dagligt situerede skøn om børns læring og velbefindende, og gør det ud fra en variation af idealer og hensyn. Hvis pædagoger og forældre ud fra politiske mål bliver pålagt at skulle være for enige, kan det tænkes, at dynamikker i samarbejdet, om at få øje på forskellige aspekter ved barnet og hvad det behøver, vanskeliggøres. I pædagogisk praksis opstår jævnligt, at pædagoger og forældre ser forskelligt på, hvad der er nødvendigt, de bidrager med i forhold til sociale og formaliserede fællesskaber og praksisser i institutionen, og hvad børnene og det enkelte barn behøver. Eksempelvis når pædagoger, ledere og forældre har forskellige syn på, hvilke af daginstitutionens formelle formål, der skal være i centrum for deres praksisser og

børnenes hverdag. Eller når pædagoger og forældre tillægger barnet forskellige sociale og udviklingsmæssige karakteristika, og forældre og pædagoger strides om, hvad der egentlig kendetegner barnet. Eller når der opstår uenigheder mellem pædagoger og forældre om, hvorvidt et barn er parat til at slutte børnehavetiden og begynde i skole, og de diskussioner som dette afstedkommer. Det er alt sammen legitime stridspunkter i relationer mellem daginstitution og hjem i forhold til ønsker for børnenes hverdag i institutionen, og hvad de enkelte børns behov ses som set fra forskellige positioner.

Daginstitutioner har i lokale kontekster forskellige, institutionelle virkeligheder – sådan som det eksemplificeres i rapporten via analyser fra to udvalgte daginstitutioner. I de to daginstitutioner er en væsentlig del af forældres sociale forpligtigelser det at være til stede i forhold til børnenes hverdag, men hvilke normer og værdier, der er, for hvad der udgør forpligtigelser, defineres lokalt. I begge institutioner fortættes det pædagogiske rum for børnene – hhv. omkring skolen som fremtidig destination i den ene institution og med naturen som omdrejningspunkt i den anden institution. Dette sker på måder, der har betydning for de lokale organiseringer af pædagogers og forældres praksisser omkring børnene, og i hvilket omfang og på hvilke måder børnenes hverdag rammesættes. Fx når der i den ene institution er vægtet ud fra et fokus på børnenes kommende skolestart, at børnene under vejledning af en pædagog får ugentlige opgaver indenfor et tema, som de har arbejdet på, og hvor børnenes løste opgaver hænges op, så forældrene og de selv kan se dem. Eller når der i den anden institution er vægt på, at pædagoger kommer med forslag til mulige pædagogiske aktiviteter, som børnene til en vis udstrækning kan til- og fravælge, og at forældrene og børnene selv kan komme med ideer og forslag til, hvad de skal lave, og at forældrene også ind imellem deltager i institutionens hverdag. Heraf afspejles forskellige former for relationer og grænsedragninger mellem daginstitution, hjem og skole, og som omfatter forskellige deltagerpositioner for pædagoger, forældre og børn.

Der er en tendens til, at relationer mellem daginstitution, hjem og skole bliver set som noget, der primært omfatter samarbejde og samhandling mellem voksne. Blandt mulige paradokser er, hvis det kommer til at betyde, at børnene reduceres til at blive genstand for samarbejdet. Børnenes samhandling med voksne – pædagoger såvel som forældre – indgår i anden del af denne rapport, og heraf ses et mindre udsnit af, hvordan de som sociale aktører agerer i de rammer, som omgiver deres hverdag. Børns perspektiver har imidlertid ikke været mulige at omfatte i dette projekt. I et fremadrettet perspektiv kan det eksempelvis være relevant at få belyst, hvad børn finder pædagog-forældresamarbejder betyder for deres børneliv.

Om forskningsprojektet

- Makro- og mikro policy studier er foretaget på baggrund af et udvalg af transnationale, nationale og lokale dokumenter for daginstitutionsområdet.
- Et udvalg af ledere, pædagoger og forældre fra fem daginstitutioner fra tre forskellige kommuner fordelt på land og by har deltaget i seminarer.

- Pædagogstuderende har bl.a. bidraget til policy studier med at indhente og drøfte forældre pjecer fra udvalgte praktiksteder.
- Etnografisk inspirerede hverdagslivsstudier i to af daginstitutionerne og enkelt dags feltbesøg i de andre, deltagende institutioner.

Indledning

Daginstitutionsområdet bliver internationalt og nationalt set som at være af afgørende betydning for børns fremtidige livschancer. Der er et øget politisk fokus på, at daginstitutioner (0-6 år) spiller en central samfundsmæssig rolle for forældre og børn, og at de skal sikre børns tidlige læring og trivsel (fx OECD 2001, 2006, 2011, 2012, RBL 2015). Både daginstitutionen og hjemmet forventes at udgøre læringsmiljøer for børn (fx EU 2013, Cfb 2012, 2014). Pædagogen ses i dansk kontekst aktuelt som en professionel, der på en gang skal vejlede forældre og samarbejde med dem om at sikre børns tidlige læring og trivsel samt gøre dem klar til fremtidig skole og arbejdsmarked (KL 2015a, 2015b, Regeringen 2014, LBK nr 748 af 20/06/2016: afs. 2, § 7 stk. 5). Forældre forventes at skabe læringsmiljøer i hjemmet via deres daglige aktiviteter og interaktioner med barnet, og pædagoger forventes at vejlede forældre i, hvordan de kan udføre de hjemlige aktiviteter med dette for øje (fx Cfb 2012, 2014). Dagsordner om tidlig læring er i dag en så selvfølgegjort del af barndom og institutioner, at der ikke længere altid spørges direkte til dem. I pædagogik og politik er imidlertid tilbagevendende, forskellige værdikampe om, hvad en god barndom egentlig består af, og hvilke fremtidige formål barndommen skal tjene. Det forstærkede fokus på tidlig læring betyder ikke i de mangeartede familie- og institutionsliv, at læring indenfor småbørnsområdet er den eneste dagsorden (Gilliam & Gulløv 2012). Pædagoger forventes imidlertid ofte som en del af dagsordner om tidlig læring at forholde sig ensartet til forskellige familier og børn.

I denne rapport belyses, hvad krav om tidlig læring og brudflader til andre idealer betyder for pædagog-forældresamarbejdet, og for hvordan de anskuer børn og vurderer, hvad de behøver. Dette omfatter at analysere, hvilke sociale positioner pædagoger og forældre til daglig etablerer i forhold til hinanden, og deriblandt hvad de forventer af hinanden før og omkring børns skolestart. I rapporten kombineres makro- og mikro policy analyser af relationer mellem daginstitution, hjem og skole samt hverdagslivs analyser af pædagogers og forældres konkrete samarbejder i praksis. Relationer mellem daginstitution, hjem og skole anskues som sammenvævet med både makro- og mikro-politikker og dermed også aktørers forståelser og ageren. De samhandlinger, som konkret udfolder sig mellem pædagoger, forældre og børn i institutionslivet, ses som daglige og betydningskabende begivenheder og hændelser. Det gælder både de daglige begivenheder, som i institutionslivet har status som pædagog- forældresamarbejde for de involverede aktører og de mere ubemærkede situationer og hændelser i hverdagslivet, som ikke nødvendigvis har denne status for de involverede selv (Dannesboe, Kryger, Palludan & Ravn 2012: 131). Hermed søges pædagog- forældresamarbejdet belyst og diskuteret i dens mangeartede aspekter.

Forskningsspørgsmålene for projektet lyder således:

Hvad betyder krav om tidlig læring og brudflader til andre idealer for pædagog-forældresamarbejdet, herunder for hvordan de ser og vurderer barnet?

Hvilke forskelligartede positioner etablerer pædagoger og forældre i samarbejdet, og hvad forventer de af hinanden, særligt før og omkring skolestart?

I denne rapport belyses og diskuteres, hvordan makro- og mikro-politikker for daginstitutionsområdet spiller sammen på komplekse måder, og hvad det betyder for, hvad der ses som det gode forældresamarbejde eller ej. Et fokus på tidlig læring som omdrejningspunkt for pædagog-forældresamarbejde ses ofte som til samfundets og børnenes bedste, mens det udelades hvilke principielle spørgsmål og problemstillinger dette også kan rejse. Der analyseres og diskuteres, hvad krav om tidlig læring og brudflader til andre idealer betyder for, hvilke sociale positioner og forventninger pædagoger og forældre etablerer i deres samarbejder, samt hvordan det spiller ind på, hvad de ser og vurderer som værende til børns bedste. I denne rapport referer brudflader til, at der ikke er et enkelt krav for daginstitutionsområdet, som entydigt udgør idealet for pædagoger og forældre i relationer mellem daginstitution og hjem, men at der er flere sammenfaldende og modsætningsfyldte idealer. Hermed lægges vægt på betydningen af, hvordan der i det pædagogiske daginstitutionsarbejde - ud over et skærpet fokus på børns tidlige læring og deres senere overgang til skole - også er andre idealer der er sammenfaldende og modsætningsfyldte dermed. Fx for hvordan pædagoger og forældre forventer deres daglige samarbejder forløber via hverdagsrytmer for samtaler og udvekslinger om børnene, at bringe og hente børn samt fælles arrangementer og forpligtigelser (Andersen 2013). Dette omfatter, hvordan pædagoger og forældre etablerer forskelligartede positioner i samarbejdet, og sætter forskellige præmisser for hinandens praksis. Det, der for udenforstående kan forekomme at være modsætningsfyldte værdier og forhold, behøver ikke altid i praksis at være oplevet af de involverede aktører som sådan (Ehn & Löfgren 2006: 47-48). Hvad pædagoger og forældre finder, de bør gøre i forhold til børn, og hvad de forventer sig af andre og hinanden, tager sig forskelligt ud afhængigt af kontekst, værdier og omstændigheder.

Makro- og mikropolitikker

Policy for daginstitutionsområdet bliver både udforsket i makro- og mikroperspektiver, og dermed er en del af rapportens pointe, at politik og aktørers hverdagsliv og praksisser er vævet sammen (Levinson & Sutton 2001: 9ff). I policy analyser omfatter det, hvilke makro- og mikropolitikker som sigter mod børns tidlige læring, og hvilke andre idealer der er omfattet af normer og værdier for pædagog- forældresamarbejdet. Relationer mellem daginstitution, hjem og skole, som de fremkommer i makro- og mikropolitikker, anskues i denne rapport som sammenvævet med aktørers forståelser og ageren. I rapporten udfordres forestillinger om pædagog-forældresamarbejdet, som noget der bygger primært på konsensus og ligeværdighed. Fokus er i stedet rettet mod, hvordan pædagog – forældre samarbejder, som enhver type samarbejde i pædagogisk praksis, der omfatter komplekse og modsatrettede institutionelle kontekster og rationaler, som løbende bliver forhandlet og afstemt med hinanden. Pædagoger og forældre finder eksempelvis ikke altid, at læring er det vigtigste emne eller spørgsmål at opholde sig ved, når det vedrører børns trivsel, udvikling og behov (Andersen 2015: 35ff). Hvordan anskuer pædagoger og forældre egentlig krav om tidlig læring, og hvilke andre idealer gør de gældende, og hvilke handlingsbetingelser etablerer de for sig selv og hinanden?

I de makro- og mikro-politikker indenfor daginstitutionsområdet, som gøres til genstand for rapportens analyser, er forskellige forståelser af læring, som tit ses som målorienterede og betinget af pædagogisk tilrettelagte miljøer, og at børnene udvikler lyst til at lære¹ (Andersen 2013: 21, 146). I rapporten belyses og diskuteres, hvordan forskellige krav og idealer om tidlig læring indgår i forskellige begrundelser for daginstitutioners samfundsmæssige funktioner, og dermed også på hvilke måder kravene har forskelligt betydningsindhold. Fx i forhold til hvilke roller og opgaver som pædagoger og forældre forventes at indtage. Det vil sige, hvordan makro- og mikropolitikker om tidlig læring ikke omfatter et ideal, men flere forskellige ideale fremstillinger om, hvad der er (mest) vigtig for børn i de tidlige år, og hvordan pædagog-forældresamarbejdet forventes udformet. Det betyder, at læring, som ofte fremstår som en samlet betegnelse til at beskrive meget forskellige dagsordner for daginstitutionsområdet, i stedet undersøges i de fragmentariske betydninger, som det får i forskellige ideale fremstillinger. Desuden sættes i perspektiv i rapporten, hvordan læring langt fra er de eneste ideale fremstillinger inden for daginstitutionsområdet, men at pædagoger skal forholde sig til mange samtidige hensyn og rationaler.

De sociale forestillinger og praksisser, som i relationer mellem daginstitution, hjem og skole udgør forældresamarbejde, omfatter forskellige arenaer ('multi-sites'), herunder forskellige institutioner, aktører og lokationer (Levinson & Sutton 2001: 10). I forsøget på at begribe og skitsere tendenser og variationer i de processer, hvor daginstitution, hjem og skole er relateret, er det derfor relevant at inddrage forskellige policy aspekter, institutioner og aktører. De mange makro- og mikropolitikker, aktører og arenaer relateres i rapporten analytisk for at forstå, hvad der samfundsmæssigt opnår status som centralt for pædagog- forældresamarbejde samt de idealer og praksisser, som udgør daginstitution-hjem relationer, og hvordan disse idealer tilskrives forskelligt meningsindhold (Kryger, Palludan, Ravn & Winther 2008: 8). Dette omfatter, hvorledes et udvalg af pædagoger, forældre og ledere fra udvalgte daginstitutioner opfatter relationer mellem daginstitution, hjem og skole og tildeler det daglige samarbejde betydning. Der er således mange sociale arenaer og der er mange aktører, som indbyrdes relateres til hinanden for at forstå, hvordan de er med til at skabe og genskabe forestillinger og praksisser, der i dansk kontekst får kulturel status som forældresamarbejder.

I forhold Early childhood education and care (ECEC) og danske daginstitutioner skelnes i både makro- og mikropolitikker ofte mellem pædagog-forældresamarbejdet som hhv. formelt og uformelt. Det formaliserede eller formelle samarbejde henviser til forældres kompetencer i kraft af fx bestyrelsesarbejde (i dansk kontekst i forhold til bl.a. de pædagogiske principper, læreplanen,

¹ Det ligger udenfor denne rapports rammer at diskutere forskellige teoretiske forståelser af læring. To lærings syn, som eksempelvis ofte modstilles, er: Et syn, hvor læring ses som noget, der finder sted i en social kontekst og i interaktioner, og som bliver en del af den enkeltes erfaringsdannelse, og et andet syn på læring som hviler på de dele af målorienteret didaktik, der har vægt på de kognitive, individuelle og formelle aspekter af læring¹ (Ahrenkiel 2015: 42).

frokost- og måltidsordning). Daginstitutionernes arbejde forventes at rammesættes og virkeliggøres af det pædagogiske personale og ledelse bl.a. i forhold til den pædagogiske læreplan, mens forældre skal involveres og inddrages i dette arbejde (MBUL 2016: 15). Det uformelle samarbejde henviser til det pædagog- forældresamarbejde, som foregår til daglig. Ved det "uformelle" samarbejde er vægten lagt på, at forældre skal rådgives, vejledes, gives sparring og støttes, samt at det skal ske med udgangspunkt i de enkelte forældres behov (MBUL 2016: 15). Afhængigt af positioner for forældre følger her forskellige deltager positioner og råderum i forhold til de pædagogiske rammesætninger af daginstitutionens virke. Ofte er der lagt vægt på, at det er ministerier, kommuner, lederen og personalet, der rammesætter arbejdet med fx den pædagogiske læreplan, mens forældre omtales som nogle, der skal have deres synspunkter medinddraget (MFBUL 2016: 20).

Daginstitutionen bliver dog ikke blot styret alene fra centralt forvaltet politisk side, men også – om end ganske ofte mere implicit – formet af aktører og idealer, skrevne og mundtligt overleverede normer og værdier der præger daglig praksis og omgangsformer (Gilliam & Gulløv 2014: 74). Daginstitutioner og aktører anskues i rapporten således som medproducerende af politik i modsætning til de dele af politisk teori, der forstår lokale forhold og aktører, som nogle og noget der er medvirkende til, at der sker en dekobling mellem politiske mål og praksis, mellem formelle og uformelle strukturer (Alasuutari & Alasuutari 2012). De mere eksplicite og intenderede pædagogiske hensigter i institutioner udgør kun en mindre del af alt det, der civiliseres, socialiseres og opdrages til (Andersen 2015: 2). De normer og idealer, der er i daginstitutionen for pædagoger, forældre og børn om bestemte former for levevis og omgang med hinanden, kan virke implicite, men er på sin vis også ekspliciteret ved at være formidlet i fx institutioners velkomstpjecer til forældre, skriftlige og mundtlige praksisser til daglig. Heraf afspejles både formelle og mere uformelle vurderingsparametre for pædagoger, forældre og børn, og hvad der i pædagog- forældre samarbejdet forventes af voksne og børn.

Pædagogiske inspirationer indenfor kulturanalytiske og sociologiske tilgange

Pædagogik forstås i rapporten som et komplekst og sammensat forsknings- og praksisområde (Andersen & Ellegaard 2017: 10). I forhold til pædagogikken er det tankevækkende, at en del af problemstillinger, som pædagoger, forældre og andre opdragere befinder sig i til daglig, kan anskues som kulturelt skabte. At de er kulturelt skabte indebærer, at pædagogiske praksisser og fænomener fremtræder for os med en vis selvfølge. Det kan gøre det svært at rejse de principielle diskussioner om fx pædagogers og forældres roller, og hvad der er til børns bedste, og kan gøre at det, som finder sted, næsten ikke kan tænkes på andre måder. Dette får igen betydning for, hvilke handlemuligheder vi får øje på. De mange spørgsmål og problemstillinger, der rejses i denne rapport, har til formål at belyse, hvor sammensat og varieret relationer mellem daginstitution, hjem og skole tager sig ud. Dette omfatter at lægge op til diskussioner af, hvad disse vilkår betyder for, hvordan konkrete pædagog- forældresamarbejder kan udforme sig.

Der er en stor variation af international og national forskningslitteratur om forældresamarbejde indenfor daginstitutionens område og skoleområdet. Rapportens inspirationer kommer fra

pædagogisk og tværvideenskabelig forskning, der har opmærksomheden rettet mod, hvad et politisk skærpet fokus på relationer mellem daginstitution, skole og hjem betyder for aktørers lokale samspil og hverdagsliv. Der gives nedenfor en kort og selektiv skitsering over udvalgt forskningslitteratur. Denne skitsering giver langt fra et dækkende billede af forskningsfeltet internationalt og nationalt, men tydeliggør hvor rapporten henter teoretiske inspirationer fra, og dermed også hvad projektet afgrænser sig fra.

Denne rapport's bidrag er således at kombinere policy og hverdagslivsperspektivet, hvor hovedinspirationerne hentes i pædagogiske, kulturanalytiske og sociologiske studier af relationer mellem daginstitution, hjem og/ eller skoler. Denne forskning kan groft optegnet opdeles i bl.a.: 1) Historiske og kulturanalytiske studier af hvordan pædagogprofessionen, familien og pædagogiske institutioner udvikler sig i relation til hinanden (Kristensen & Bayer mfl. 2015a kap. 3 og 2015b kap. 3, Andreasen & Ydesen 2015), 2) Studier af hvordan relationer mellem skole og hjem i de seneste år er blevet intensiverede samt forældres og børns perspektiver på hverdagslivet i skolen (DPT 2015, Knudsen 2010, Dannesbo mfl. 2012, Palludan 2012, 2010), 3) Kulturstudier af forældreskaber (parenting) om på hvilke måder forældreskab politiseres, når det bliver gjort til genstand for offentlige politikker og genstand for et marked af selvhjælp etc., og de ideologiske rammer som dette skaber for, hvad forældre bør gøre, og hvad de så faktisk gør (Lee mfl. 2014, Macavish 2014). 4) Tværdisciplinære barndoms-, børne- og generationelle studier af, hvordan hverdagslivet udfolder sig i og på tværs af institutioner (Alanen 2003, Corsaro 2002, Lidén 2001), 5) Studier af hvordan evaluering og dokumentation får mangeartede betydninger for pædagoger og forældres indbyrdes udvekslinger, og hvordan normalitet forhandles, når børn er genstand for vurdering (Andersen 2015, Alasuutari, Markström & Vallberg Roth 2014).

Disse inspirationer adskiller sig fra forskning, som eksempelvis har fokus på at udvikle evidensorienterede familie- og forældreprogrammer (se fx Larsen, Bang-Olsen & Berliner mfl. 2011, Bleses mfl. 2007) og modeller for partnerskaber mellem pædagogiske institutioner, hjem og civilsamfund eller aktører (fx Jensen & Haahr-Pedersen 2013, Epstein 2001). I udvikling af programmer og modeller er der ofte fokus på, om der kan identificeres indikatorer for sammenhænge mellem forældreinvolvering og børns læringsresultater og derigennem at forbedre børnenes resultater (se fx Nielsen & Tiftikci 2013).

I dette forskningsprojekt er der, frem for at ledere, pædagoger og forældre har indgået i styrede samarbejder via fx modeller, der er defineret på forhånd, arbejdet med at styrke de lokale råderum for pædagog- forældresamarbejdet i forhold til deres kontekster og aktører. Ledere, pædagoger og forældre fra udvalgte daginstitutioner er således inddraget via deltagerseminarer. Der er herigennem arbejdet med at styrke lederes, pædagogers og forældres muligheder for at øjne betydningen af deres lokale kontekster og variationer i praksisser, og at de samtidig i udveksling med hinanden inspireres og udfordres til at formidle deres viden, perspektiver og erfaringer om mulige tænke- og handlemåder.

Relationer mellem daginstitution, hjem og skole

Daginstitutioner, som udgør de rammer, som pædagoger og forældres samarbejde finder sted indenfor, kan historisk og aktuelt betegnes som samfundsmæssige institutioner for børn (Kristensen & Bayer mfl. 2015a og 2015b). Pædagoger bliver tiltænkt forskellige samfundsmæssige roller i forhold til forældre og børn, som ofte omfatter forskelligartede relationer. Daginstitution er en samlebetegnelse over børn i forskellige aldre (0- 6 år). I daglig tale bliver daginstitution aktuelt ofte omtalt som dagtilbud. Før hen er daginstitutioner blevet kaldt bl.a. børneasyler, børnehaver og vuggestuer (Andersen 2017a). Pædagoger, forældre og børn kalder ofte stadig daginstitutioner for børnehaver og vuggestuer. Daginstitutionen bliver ind imellem betegnet som en grænseinstitution, der henviser til, at det er en institution, som er opstået i spændingsfeltet mellem bl.a. skolen og hjemmet (Fichtelius 2008: 175ff). At tale om daginstitutionen som en grænseinstitution henviser til, at den til dels har autonomi, og der samtidig sker påvirkning fra andre institutioner. Ved grænse begrebet er det muligt at få øje på, at daginstitutionen ofte er udformet med henvisning til modstridende argumenter og interesser om, hvad formålet med institutionen skal være og indbyrdes afhængigheder med andre institutioner.

I rapporten hentes inspirationer i pædagogisk, kulturanalytisk og sociologisk forskning til at benytte begrebet relationer mellem daginstitution, hjem og skole og belyse og diskutere, hvordan de relationer overhovedet skabes og forhandles (Palludan 2010: 8). Der udforskes relationer mellem daginstitution, hjem og skole både som policy fænomen og i et hverdagslivsperspektiv. Dette etablerer et fokus på, hvordan de relationer, der opstår mellem daginstitution, hjem og skole, ikke altid har karakter af samarbejde, og i stedet peges på, at det ofte omfatter modsatrettede relationer og praksisser (Dannesboe, Kryger, Palludan & Ravn 2012). I makro- og mikro policy analyserne i rapporten benyttes således begrebet relationer mellem daginstitution, hjem og skole til at analysere og diskutere de samfundsmæssige og relationelle aspekter mellem institutioner samt de idealer og betydninger, som aktører tillægger dem. I hverdagslivsperspektivet bruges begrebet pædagog-forældresamarbejde, når det er konkrete praksisser, der henvises til (Matthiesen 2015: 230). Det vil sige fx forældrearrangementer og samtaler, som for aktører ofte fremstår som en selvfølgeliggjort del af samarbejdet. At dele af samarbejdet er selvfølgeliggjort henviser til, at .." det er aktiviteter og praksisformer, der uanset aktørernes oplevelser og følelser forventes at finde sted, og som aktørerne må vænne sig til og finde en plads i" (Dannesboe, Kryger, Palludan & Ravn 2012: 10). Pædagog-forældre samarbejdet kan imidlertid som tidligere nævnt også omfatte de mere ubemærkede hændelser og situationer i hverdagslivet, som aktørerne eller institutioner ikke nødvendigvis selv karakteriserer som en del af dette. I rapporten er primært fokus på de voksnes forventninger til relationer mellem daginstitution, hjem og skole samt børnene og hinanden, mens det af hensyn til rapportens afgrænsning i mindre grad handler om børnenes perspektiver på disse relationer og praksisser².

² Børns perspektiver på relationer mellem daginstitution, hjem og skole er forskningsmæssigt vigtige at få belyst, og særligt taget i betragtning af at makro- og mikropolitikker for relationer mellem daginstitution, hjem og skole kan have en tendens til at blive domineret af voksnes bestræbelser på at leve op til de mange krav og forventninger på området. Der er forskning og andre studier, som har undersøgt børneperspektiver på fx dels relationen mellem daginstitution og hjem (fx Børnerådet 2011), dels den overgang, som voksne forsøger at skabe mellem daginstitution

Der er bevægelige grænseflader mellem daginstitution, hjem og skole og anskues i rapporten som institutioner, der omfatter aktører, som har forskellige forventninger til børn. Når der henvises til relationer mellem både daginstitution, hjem og skole er det for at understrege, at skole er en af de institutioner, som daginstitutionen ofte defineres i forhold til. Fx har pædagogiske idealer og spørgsmål om skoleforberedelse historisk set været en del af daginstitutioner med skiftende indhold og kan ikke kun siges at være et nyere fænomen (Kristensen & Bayer 2015: 292). Skolen ses i denne rapport som en institution, der er af betydning for daginstitution – hjem relationer. Skolen betragtes som en institution, der på forskellig vis er en del af pædagogiske praksisser, værdi- og meningsskabelser mellem pædagoger, forældre og børn i selve daginstitutionen (Olsen 2015). I rapporten udgør pædagog – forældresamarbejdet i lokale kontekster før og omkring børns skolestart et fokuseret nedslag, som belyser variationer i, hvordan pædagoger og forældre forholder sig til børnene og hinanden. Dette bidrager til at belyse de mangeartede hensyn, som kan opstå i pædagog-forældresamarbejdet og de forskellige sociale positioner og forventninger, der etableres i det daglige samarbejde (Schmidt 2012). Fx når pædagoger sammen med forældre vurderer og forhandler om, hvorvidt et barn er klar til skole, eller om de skal overveje at ansøge om at udskyde skolestart for barnet.

I pædagogisk forskning drøftes om politiske tiltag for tidlig læring i daginstitutioner er udtryk for en skolificering (fx Qvortrup 2012). I denne rapport forstås det snarere som en del af en social og kulturel rite, hvor pædagoger og forældre orienterer sig mod børns skolefremtid (Olsen 2015). Det belyses og diskuteres, hvordan der indenfor daginstitutionens område er forskellige forståelser, praksisser og rationaler for, hvad der skal være omdrejningspunktet for relationer mellem daginstitution og hjem. De måder, relationerne mellem daginstitution, hjem og skole udfolder sig, er ikke fastlåste og entydige størrelser, og det gør det til et komplekst felt for både pædagoger, forældre såvel som børn at navigere i. Det er, uanset en variation af hverdagsrytmer, som giver samarbejdet nogle selvfølgerlige former. Det er samtidig ikke altid oplagt, hvordan roller mellem pædagoger og forældre skal fordeles, på hvilke måder samarbejdet skal foregå, og hvilken magt eller bemyndigelse som pædagoger og forældre skal have til at lægge præmisser for hinandens praksis og forståelser. Og der er heller ikke altid samme syn på, hvad der er det bedste for børn.

Kategorier familie og børn

Relationen mellem daginstitution og hjem er ikke en ny tematik eller problemstilling. Der har historisk set løbende fra starten i oprettelsen af børneinstitutioner været modsætningsforhold i relationerne mellem offentlig og privat, og hvor der har været tendenser til at anskue familien som privat og institutionen som offentlig (Andersen 2017a: 483). Der er forskellige grader af udbredelse af daginstitutioner i vestlig sammenhæng. I dansk kontekst er daginstitutioner et

og skole, og hvordan børn oplever at skulle aktualisere at blive elev og skifte institutionelt tilhørsforhold (fx Winther-Lindqvist 2013: 4). Inden for skoleområdet er der også undersøgt børns perspektiver på relationer mellem skole og hjem og lærer-forældresamarbejder (fx Kousholt 2005).

meget udbredt fænomen, og fra styringsmæssigt tidligere at have været optaget af kvantitativt at udbrede daginstitutioner er fokus nu mere på kvalitativt at styre området (Kampmann 2009). Private institutioner søges samtidig styrket og der er også (igen) fremkommet hjemmepasningsordninger.

I det politisk skærpede fokus på tidlig læring i relationer mellem daginstitution og hjem bliver familien både set som en potentiel ressource og risiko for barnet. Evidensorienterede programmer og metoder bliver præsenteret som svar på at hhv. vejlede alle forældre eller udvalgte forældre om, hvad de bør lære deres børn, og hvordan de bør omgås dem osv. (Kristensen & Bayer 2015b). Blandt eksempler er sprogtiltagene på daginstitutionsområdet i det sidste årti, der omfatter test og screeningsmaterialer, programmer og opgaver for både pædagoger i daginstitutionen og forældre i hjemmet. Idealet er, at jo tidligere indsatser sættes ind, jo bedre vil børnene klare sig. Dette kan ses som en del af socialpolitiske dagsordner om at skabe social mobilitet (før benævnt 'at bryde med social arv') (Hamre i Kristensen & Bayer 2015b: 192). Forestillinger og idealer om (borgerlig) kernefamilie (især moderens) naturlige rolle i børneopdragelsen har præget idealer i pædagogiske institutioner helt op til i dag. Offentlige, forebyggende tiltag i pædagogiske institutioner for familier og børn er historisk set ofte opstået fordi, der er nogen, som ikke efterlevede samfundsmæssige fremherskende idealer om, hvordan forældre bør være sammen med deres børn, eller hvilke daglige rammer og indhold som børn bør tilbydes (Kristen & Bayer 2015a: 246).

Makro- og mikro policy analyserne i dette projekt giver mulighed for at belyse og diskutere de kategorier og kategoriseringer af familier og børn, som fremkommer i krav og tiltag for tidlig læring og betydningen af andre idealer. Pædagoger mødes i krav om tidlig læring ofte om at tage afsæt i universelle kategorier om 'familie' og 'børn', samtidig med at de i praksis møder forskellige familier og børn (dvs. som partikulære, erfarede kategorier). De universelle kategorier for 'familie' og 'børn' betyder imidlertid, at der bliver lagt op til kategorier og kategoriseringer af de typer familier og børn, som ikke stemmer overens med denne forståelse. Det er samtidig svært at forestille sig en pædagogisk praksis, hvor der i tænkning, handling og tale ikke generaliseres og kategoriseres, idet det ofte er en måde at forsøge at ordne verden på. Sociale aktører har det med at generalisere i meget af det, som de siger og gør i praksis og i omgangen med hinanden (Andersen 2013:37). Der kan være potentialer i, at professionsudøvere og forældre diskuterer kategorier og kategoriseringer i kravene for tidlig læring, og hvilke kategorier der i øvrigt i praksis er meningskabende og forhandlet. Dvs. ikke kun at lade tiltag om tidlig læring rejse spørgsmål til pædagoger, forældre og børn, men også at stille spørgsmål tilbage til denne type krav.

Inspireret af socialantropologi kan de normer og værdier som familien tillægges af betydning for samfundet belyses, og hvilken position familien forstået som institution får. Den norske social antropolog Marianne Gullestad (1994) skriver; "Skal vi forstå familien (og da inkluderer jeg alle slags varianter) som en marginal institusjon, utenfor de viktige feltene av samfunnslivet? Eller skal vi også forstå familien mer dynamisk som en institusjon der en del viktige samfunnsrindringer faktisk skjer?" (Gullestad 1994: 290). Som en del af rapporten ses det som en vigtig dimension at diskutere, når bestemte kategorier af familier fremstilles ideale og naturaliseret, og i stedet

analysere hvordan de fremstillinger, der anvendes, også afspejler kulturelle konstruktioner, normer og værdier (Gullestad 1994: 297).

Sociale og kropsliggjorte positioner i institutionslivet – forhandlinger af værdier og normer

Der foregår indenfor daginstitutioner som materielle, sociale og kulturelle kontekster situationsbestemte forhandlinger mellem pædagoger og forældre af normer og værdier om, hvad deres roller og opgaver er i forhold til børn, og hvad de finder, børn behøver (Ehn & Löfgren 2001, Højlund 2009). Pædagog-forældre samarbejdet antager mangfoldige og modsætningsfyldte former, og hverdagslivsperspektivet i rapporten giver mulighed for at belyse dette. Barndom som fænomen er ladet med kulturspecifikke normer og værdier for, hvad der er godt for børn, og hvad pædagoger og forældre bør gøre og ikke gøre for børn og sammen med dem osv. (Gulløv & Højlund 2003: 54). Når der anvendes begrebet roller, er det for især i makro- og mikro policy studierne at kunne beskrive og diskutere de samfundsmæssige krav og forventninger, der er en del af kategorier for sociale adfærd, for hhv. forældre, pædagoger og barn. De roller repræsenterer alene *kategorier* for aktører, mens selve aktørerne indtager en variation af kropsliggjorte og sociale *positioner*, som omfatter mere og andet end at være en person, der opfylder en række bestemte forventninger og normer.

Pædagoger, forældre og børn tilegner sig, forhandler og etablerer forskellige sociale positioner og forventninger til hinanden. Pædagogisk praksis omfatter kropsliggjorte og situerede handlinger, og derfor er der også i denne rapport medtaget, på hvilke måder relationer mellem daginstitution, skole og hjem udfolder sig i to udvalgte daginstitutioner. Både pædagoger, forældre og ikke mindst børns daglige samhandlinger er en del af en videre social kontekst, som definerer de værdimæssige rum for handlingerne, og hvor handlingerne samtidig er med til at definere forskellige lokale værdier og normer. Fokus er i rapportens etnografisk inspirerede hverdagslivsstudier i de to udvalgte daginstitutioner på, hvordan pædagoger og forældre i de to kontekster og situerede sammenhænge skaber og genskaber de institutionelle praksisser, som bliver set og anerkendt som samarbejde, og heriblandt også hvad børn gør i de sammenhænge. Der er ikke medtaget analyser af betydningen køn, social klasse etc. i de to kontekster for de positioner, som aktører skaber og genskaber. Det er således kun et temporalt aspekt af positioner, sådan som de af aktører skabes sammen med andre, der medtages.

De sociale positioner og forventninger, der etableres til daglig mellem pædagoger og forældre, kan ofte relateres til kulturelle normer og værdier, fx om hvad der er et godt samarbejde, og hvad der ikke er, og deres samhandlinger med hinanden kan således ikke ses isoleret, men som en del af et større socialt landskab. De normer og værdier, som skabes i socialt skabte relationer mellem daginstitution, hjem og skole, er en del af strukturer, men de er ikke mere fastlagte, end at pædagoger, forældre og børn har daglige forhandlinger om, hvad der skal gøres gyldige. De normer og værdier, som pædagoger og forældre orienterer sig ud fra, rækker ud over den enkelte handlende og udtrykkes gennem deres sociale samhandlinger og betydningsdannelse om, hvad der er deres roller og forventninger i forhold til hinanden (Gulløv 1999: 33). Institutioner, strukturer og sproglige praksisser omfatter værdier og normer, som aktører skaber og genskaber.

At deltage og forhandle afspejler, at der ved siden af institutioners træghed også opstår dynamikker mellem at skabe og genskabe værdier og praksisser.

Rapportens opbygning

De teoretiske inspirationer og centrale forudsætninger for selve rapporten er i hovedtræk præsenteret i denne indledning. Efter indledningen fremlægges forskningsprojektets metodologi, og de forskellige måder som der er frembragt og indhentet empiri. I rapportens første del og anden del udfoldes selve analyserne og herunder hvilket nærmere fokus og analytiske kategorier, der er etableret som en integreret del af selve fremstillingen. I starten af rapporten er et resume, som opsummer konklusioner og de principielle problemstillinger og spørgsmål, som dette rejser.

Rapportens analyser består af to hoveddele:

Den første del af rapporten belyser, hvordan både pædagoger, forældre og ikke mindst børn er målgruppe for makro- og mikro-politiske idealer og tiltag for tidlig læring, og hvilke andre brudflader, der opstår til andre idealer, som gør sig gældende. Dette sker gennem nedslagene: Tidlig læring, risiko- og forebyggelsespolitikker, overgang og forberedelse til skole og de mere ubemærkede politikker og idealer for socialt fællesskabende adfærd, som gør sig gældende i lokale politikker for pædagog- forældresamarbejder. Imellem analyser af transnationale og nationale og lokale politikker analyseres uddrag fra projektets deltagerseminarer for ledere, pædagoger og forældre, og de brudflader der opstår derimellem. Dette giver en mere springende fremstilling, da der veksles mellem det, som ellers ofte forbindes med "oppefra" og "nedefra" niveauer. Til gengæld giver det et indtryk af et udsnit af de kulturelle kampe, modsætningsfyldte forhold og komplekse værdi spørgsmål, som pædagoger, forældre og ledere til daglig bevæger sig imellem i deres sociale udvekslinger og modstillinger af positioner, som finder sted. Herunder, hvad det har af betydning for, hvordan udvalgte pædagoger og forældre ser og vurderer børnene, og hvad de forventer af hinanden.

Den anden del af rapporten belyser hvilke hverdagslivs processer, der opstår i relationer mellem daginstitution, hjem og skole i to udvalgte og forskellige daginstitutioner, og hvad der indenfor disse lokale kontekster får status af pædagog-forældresamarbejde. Dette omfatter hvilke sociale positioner og deltagelsesmuligheder, der indenfor lokale kontekster udspiller sig mellem pædagoger, forældre og børn, og hvordan de forhandler om, hvad der skal være indholdet for praksisser. Dette omfatter, hvilke pædagogiske rum, hverdagsrytmer og gøremål, som pædagoger og forældre i to forskellige kontekster forsøger at fortætte og meningsudfylde for børn, og hvilke modsætningsfyldte forhold dette også omfatter.

Rapporten afsluttes med en konklusion, der sammenfatter de væsentligste analytiske pointer, og især rejser hvilke mulige spørgsmål og problemstillinger til videre overvejelse, som dette rejser.

Digitalt materiale som diskussionsoplæg

Der er på baggrund af forskningsprojektet udformet et digitalt diskussionsoplæg.

Diskussionsmaterialet kan fungere som oplæg til fx lederfora i forvaltningen, i daginstitutionen til fx pædagogisk dag, personalemøder og forældremøder samt af forældreorganisationer mv.

Oplægget lægger op til at drøfte, hvad krav om tidlig læring betyder for pædagog-forældresamarbejde, og hvilke andre traditioner og idealer som også er af betydning i praksis.

Metodologi

Dette kapitel beskriver forskningsprojektets metodologiske fremgangsmåder, og i hovedtræk de måder hvorpå analysestrategier og empiri er frembragt. Dette omfatter, hvordan relationer mellem daginstitution, hjem og skole er blevet undersøgt, og de teorier, begreber og forståelser som dette er gjort det ud fra.

Policy studiet

Policy studiet har omfattet læsninger af et udvalg af internationale, nationale og lokale dokumenter, der spænder over at være fra transnationale organisationer, danske ministerier, styrelser, nationale evalueringsenheder, kommuner og lokale daginstitutioner. Herigennem er fokus på diverse samfundsmæssige arenaer og de multiple måder gennem hvilke, der kommer politiske indspil til daginstitutionsområdet, som rejser krav og forventninger til pædagogers og forældres roller og samarbejde. Inspireret af socio-kulturelle optiker ses politik som noget, der bevæger sig i flertydige retninger og omfatter mange forskellige institutioner og aktører (Levinson & Sutton 2001: 2).

De internationale og nationale dokumenter ses som en del af makro politikker og er udvalgt ud fra, om de retter sig mod daginstitutionsområdet eller kommer med indspil, der relaterer sig dertil. Disse dokumenter er primært fra 2000'erne, og er udvalgt ud fra deres status som centrale styredokumenter. Styredokumenter anvendes, inspireret af Ann-Christine Vallberg Roth, som et bredt begreb for dokumenter, der har forskellige grader af anvisninger til daginstitutioner (Roth 2002:18). Der er overordnet fokus på de forskellige vægtninger af, hvilke roller pæagoger og forældre forventes at indtage i forhold til børn. Dokumenter er især gennemlæst for at belyse, hvilke idealer for daginstitution og hjem der bliver vægtet, at der skal ske fælles samarbejde om (fx 'tidlig læring', 'overgang til skole', 'hjemmelæringsmiljø'), samt hvordan pæagoger og forældre omtales i forhold til hinanden (fx 'samarbejde', 'vejledning', 'partnere', 'fælles ansvar', 'inddragelse'). Dette sker særligt for at få indsigt i, hvad der samfundsmæssigt fremhæves som det gode forældresamarbejde, og dermed også hvad der ikke gør. Deriblandt også hvordan der politisk bliver differentieret mellem forskellige kategorier af forældre (fx 'ressourcefuld', 'i risiko', 'udsat', 'lavt' og 'højt' uddannet).

I projektets policy analyser og læsninger er også foretaget læsninger af lokale mikro politikker og institutionelle retningslinjer (Dahlberg & Moss 2005) samt transskriberet empiri fra deltager seminarer med ledere, pæagoger og forældre fra fem udvalgte daginstitutioner fra tre forskellige kommuner (jf. næste afsnit for uddybning). Fra deltagende institutioner er der via pæagoger, forældre og egne besøg i institutionerne indhentet anonymiserede, lokale dokumenter, som primært omfatter overgangen fra daginstitution til skole. Fx kommunale brobygningsskemaer i overgangen mellem daginstitution og skole, pjecer til forældre om, hvad deres femårige barn skal kunne inden skolestart og vurderingsskemaer i forbindelse med udsættelse af børns start i skole. Dette giver indsigt i kommunale og lokale traditioner for relation mellem daginstitution og skole samt forventninger til og vurderinger af børn før og omkring skolestart. Den første udvælgelse af lokale dokumenter på tværs af de 5 daginstitutioner er hermed i princippet foretaget af aktørerne

i felten. Det er således et udsnit af en social virkelighed ud af flere mulige, og af hvordan aktørerne fortolker forskerens forespørgsel efter denne type dokumenter. I udveksling med to hold af pædagogstuderende er der i forbindelse med deres praktik i geografisk spredte daginstitutioner også indhentet og drøftet: Kommunale og lokale dokumenter som vedrører forældresamarbejde, og lokale retningslinjer for hvad der forventes af pædagoger og forældre³. De lokale dokumenter omfatter særligt velkomstpjecer til forældre fra daginstitutioner og giver et bredere indblik i forskellige retningslinjer for forældres daglige rytmer omkring børns hverdag (fx mad, påklædning) og normer for social ageren (fx brug af mobil, adfærd ved aflevering og afhentning). Dette giver indsigt i, hvordan der er mangesidede normer og værdier for pædagog- forældresamarbejder og som langt fra alene handler om børns tidlige læring eller overgang til skole.

At kombinere makro- og mikropolitikker, i en fælles analyse på måder der omfatter mange forskellige dokumenttyper, er analysestrategier, der er opstået undervejs i læsninger. De tværgående læsninger af transnationale, nationale og lokale dokumenter samt transskriberinger fra projektets deltagerseminarer foretages således for at forstå: Hvilke politiske indspil til daginstitutionsområdet de omfatter, når det vedrører krav om tidlig læring, og hvilke andre idealer der er for pædagog- forældresamarbejdet, samt hvad det betyder for de positioner, variationer og modsætninger, som skabes og genskabes. Der er således både fokus på dokumenter, og hvad dokumenter og aktører har at sige til og om hinanden (Levinson & Sutton 2001: 10). Dette omfatter modsætninger og variationer i forhold til, hvordan pædagoger forventes at benytte professionel viden og skøn i forhold til forældre, og hvad de institutionelle rammer, deres forståelser og rationaler betyder for, hvordan de gør dette.

Deltagerinvolverende seminarer med ledere, pædagoger og forældre

I projektet er gennemført fire seminarer med pædagoger, forældre og ledere fra fem daginstitutioner fra tre forskellige kommuner. Daginstitutionerne er udvalgt ud fra hensyn til at opnå en variation med hensyn til demografisk placering, geografi (land/by), styreform og institutionsstørrelse (stor/lille), pædagogik, om der er eksplicit fokus på at forberede børn til skole,

³ Forsker, lektorer og adjunkter i pædagoguddannelsen har været fælles om at medinddrage to hold pædagogstuderende fra to forskellige campus i projektet (i alt ca. 42 studerende) som en del af studiedagene for deres praktik. De pædagogstuderende er i løbet af foråret 2016 blevet præsenteret for oplæg om forskningsprojektet. Desuden er gennemført et seminar for praktikvejledere til studerende i praktik, og som ud over de fem deltagende daginstitutioner repræsenterer yderligere fire forskellige daginstitutioner. Der er fra seminaret med praktikvejledere og studiedagene med de studerende indhentet og drøftet forskellige lokale og offentligt tilgængelige dokumenter i anonymiseret form fra daginstitutioner. Bl.a. institutionernes velkomst- og informationspjecer til forældre. Derudover er som led i studiedagene af lektorer og adjunkter blevet ført anonymiserede logbøger, når de studerende sammen med projektets forsker reflekterede over institutioners forskellige rammer, traditioner og former for forældresamarbejde og daglige samspil med forældre og børn. Dette har indgået i at indkredse, hvilke dilemmaer og muligheder i pædagog-forældresamarbejdet, som kalder på formidling, og har særligt indgået i overvejelser over projektets udvikling af et diskussionsoplæg til professions- og praksisfelt.

eller der ikke er, traditioner for forældresamarbejde, personalesammensætning (antal uddannet personale) og organiseringsformer (aldersintegreret eller aldersopdelt).

Indenfor pædagogisk praksis er der ikke meget, der nødvendigvis må være eller kun kan tolkes på én måde (Andersen & Ellegaard 2017:10). De deltagerorienterede seminarer er en del af at søge indsigt i, hvordan pædagoger, forældre og ledere forstår krav og vilkår i daginstitutionen, og hvilke forskelligartede positioner og perspektiver de danner (Kofoed mfl. 2010). I makro- og mikro policy analyser inddrages transskriberinger fra projektets deltagerseminarer med ledere, pædagoger og forældre fra fem udvalgte daginstitutioner og ansues som forhandlinger af idealer, værdier og normer. Når ledere, pædagoger og forældre på de deltagerorienterede seminarer tillægger egne og hinandens udsagn om politikker, pædagogiske institutionsformer og grundsyn, praksis situationer og samarbejdsformer bestemte normer og værdier (fx om de identificerer sig med udsagn eller stiller sig i modsætning dertil), bliver det muligt at indkredse, hvad de ser som muligheder og dilemmaer indenfor bestemte rammer. Både den "store" samfundsmæssige og institutionelle historie og ramme, der omgiver de lokale institutionsformer, traditioner og sammensætning af aktører, som de til daglig er en del af, og den "lille" ramme og historie som seminarerne udgør (Jacobsen & Kristiansen 2014: 10ff). Seminarerne kan fortælle noget om rammerne, og hvilke positioner der etableres indenfor den store og lille ramme, samt de perspektiv- og erfaringsudvekslinger om oplevede muligheder og dilemmaer som finder sted. Ved at sammensætte deltagere på tværs af kommuner og institutioner er der åbnet op for, at pædagogisk praksis ikke nødvendigvis skal være eller tolkes på én måde, og i stedet er lagt vægt på at etablere et mulighedsrum for at drøfte de forventninger og handlinger, der ellers ofte i praksis kan tage sig selvfølkelige ud.

Der er konkret afholdt seminarer på tværs af de fem deltagende institutioner for hhv.; 1) ledere/souschefer om deres ledelsesmæssige perspektiver i forhold til rammer for pædagog-forældresamarbejde, 2) Pædagoger og enkelte pædagogmedhjælpere for deres perspektiver på daglige muligheder og dilemmaer i samarbejdet med forældre, 3) Forældre (overvejende fra forældrebestyrelser) om deres erfaringer med samarbejdet med pædagoger og perspektiver på samt ønsker for børns hverdag⁴, 4) Et sidste fælles seminar er afholdt for alle deltagere (ledere, pædagoger og forældre) for fælles vidensudveksling om relationer mellem daginstitution og hjem og deres forventninger og roller i det daglige samarbejde om børn. Denne opdeling mellem et fælles seminar og separate seminarer giver indsigt i de forskellige sociale positioner, som deltagere indtager, og hvad de finder er muligheder og dilemmaer i pædagog-forældresamarbejdet. Deriblandt variationer i positioner ikke kun mellem ledere, pædagoger og forældre, men også forskelle indenfor hver af disse deltagerkategorier. Seminarerne har tilsammen omfattet 36 deltagere. Deltagere og institutioner er efter aftale anonyme, og der er anvendt synonymmer. Der er anvendt anonymisering for at fastholde læserens opmærksomhed på

⁴ Den ene deltagende institution havde ikke forældrerepræsentanter til seminarerne, i stedet er foretaget et interview med en forælder fra institutionen i hjemmet.

analyserne og søge at undgå, at læsere, der har kendskab til den lokale kontekst, begynder at tænke i hvem, der har sagt hvad etc. De deltagere, der har deltaget i selve seminarerne kan imidlertid til en vis udstrækning genkende hinandens og egne udsagn.

På seminarerne er der arbejdet med en dialogbaseret form og lagt vægt på deltageres mulighed for at udveksle viden og erfaringer om pædagog- forældresamarbejdet (Kofoed, Allerup, Larsen, Torre 2010:116). Der er sammen med deltagerne igangsat drøftelser af lokale traditioner, rammer og handlerum for pædagog-forældresamarbejdet samtidig med, at der er lagt vægt på ved fremsatte ideer og overvejelser, at deltagerne selv har bevaret definitions- og råderet over egen praksis.

Hovedtemaer for seminarerne har været: Hvordan ser ledere, pædagoger og forældre på forskellige krav og tiltag om tidlig læring og før og omkring børns skolestart? Hvilke andre pædagogiske traditioner og idealer for praksis er der? Hvilke roller og forventninger har forældre og pædagoger i det daglige samarbejde? Hvordan er forskellige institutioners rammer og hverdag? Hvad ønsker forældre og pædagoger i forhold til børns hverdag? Muligheder og dilemmaer? Disse temaer er blevet tilpasset og vægtet forskelligt alt efter det givne seminar og sammensætning af deltagere. Der er under hvert tema blevet arbejdet med refleksionsspørgsmål, som er blevet drøftet deltagerne imellem i plenum og i mindre grupper. På det sidste fælles seminar blev der, ud fra deltagernes beskrivelser på forudgående seminarer om konkrete samspil og hændelser i praksis, som de fandt dilemmafyldte, udformet et udvalg af situationskort. På tværs af institutioner drøftede deltagerne med afsæt i situationskortene forskellige perspektiver på pædagog- forældresamarbejde, og hvilke ideer og handlerum de fandt meningsfulde i forhold til lokal praksis. Sidstnævnte er ikke medtaget i denne rapport, men ses afspejlet i det digitale diskussionsoplæg i udformningen af spørgsmål.

Etnografisk inspirerede feltbesøg og observationer

Projektet henter inspirationer fra sociokulturelle policy studier og multi sided etnografi. Det vil sige at makro- og mikro policy studier på tværs af samfundsmæssige "niveauer" og etnografisk inspirerede feltobservationer indenfor og på tværs af forskellige, sociale arenaer (sites) kombineres (Levinson & Sutton 2001: 10). Dette giver mulighed for at udforske forskellige dimensioner af daginstitution – hjem- skole relationer som fænomener, der konstitueres og den indflydelse det får for aktørers sociale positioner, praksisser og forventninger.

De fem daginstitutioner, som har deltaget i projektet, har været besøgt for at få et sanset indtryk af de pædagogiske og socio-materielle rammer omkring institutionernes praksis. Derudover har der i løbet af projektets første halvår været udført etnografisk inspirerede observationer i to af de deltagende daginstitutioner. Feltobservationerne bidrager med indsigt i de involveredes daglige samhandlinger og kulturelle normsætninger. Både det, der af aktørerne kaldes for forældresamarbejde, og de daglige hændelser og begivenheder der ikke gør. Forældrene på seminarerne var overvejende forældrerepræsentanter fra bestyrelsen, der meldte sig til deltagelse. I feltobservationerne er der en større variation af forældre, idet daglige rytmer for

pædagogers kontakt med forældre blev fulgt i løbet af dagen samt møder og arrangementer for forældre, hvor deltagelsen var bredere repræsenteret end ved seminarerne. De etnografisk inspirerede feltobservationer er kombineret med situerede samtaler med primært pædagoger, som alt efter konteksten har varieret. Dels er der i de situerede samtaler talt om praksissituationer, dels er der talt om emner, som aktørerne selv bragte på banen. Pædagogers praksis forstås relationelt. Det vil sige, at pædagoger er fulgt i deres samspil med især forældre, børn, kollegaer og andre aktører (Schmidt 2014).

Formålet med de etnografisk inspirerede feltbesøg er ikke en klassisk komparation af de to institutioner om, hvad deres forskelle og ligheder består af, men i stedet at kunne arbejde med en kontrastering af institutionerne for at kunne få øje på nuancer og flertydigheder (Ehn & Løfgren 2001: 157). De to daginstitutioner er hhv. en offentlig drevet daginstitution i en by og har ca. 120 børn med både vuggestue og børnehave, og en privat, forældredrevet naturbørnehave på landet med plads til ca. 32 børnehavebørn. I rapporten er anvendt hhv. Karlsvognen og Naturbørnehaven som synonyme for de to daginstitutioner. I Karlsvognen er pædagoger fulgt i deres arbejde med to stuer for de ældste af institutionens børn (kaldet 'storebørns gruppen'), mens pædagoger i naturbørnehaven er fulgt i børnehavens praksis, der overvejende er aldersintegreret (jf. rapportens del 2: afsnittene hhv. Karlsvognen og Naturbørnehaven for nærmere beskrivelse af de to daginstitutioner).

De etnografisk inspirerede feltobservationer og situerede samtaler i de to institutioner er gennemført for at skabe et indblik i de komplekse former, som pædagogisk praksis og aktørers samhandling antager i lokale kontekster (Højlund 2001: 55). Deriblandt hvilke relationer mellem daginstitution og hjem der etableres i pædagogers og forældres samarbejder, og de modsætninger og variationer der opstår, når de til daglig er i samspil med hinanden om børnenes hverdag. Dette omfatter de pragmatiske, konflikтуelle og tentative engagementer, som voksne og børn lægger for dagen, når de har forventninger til hinanden og sig selv. Observatør positionerne har alt efter hverdagsrytmer og begivenheder skiftet fra at være primært iagttagende til deltagende (fx ved en arbejdsweekend ved at male udendørs redskaber sammen med et par forældre) (Schmidt 2014: 39). Observationerne hviler på en metodologisk antagelse om, at aktørers handlinger fortæller noget om den måde, de skaber og fortolker den sociale verden, som de befinder i, og hvorledes denne verden også skaber dem (Øland & Andersen 2003: 42).

Observationer handler ikke bare om at iagttage, uden også at beskrive hvordan og hvad man iagttager. Fokus for projektets feltobservationer og situerede samtaler har været at få indblik i forskellige udsnit af det institutionelle hverdagsliv i de to forskellige daginstitutioner. Dette spreder sig over fx: 1) Pædagogisk daglig praksis for forældre og børn, variationer i grader af hhv. voksenstyrede og børns selvstyrede aktiviteter samt aktiviteter, der er omtalt af aktørerne som at være for kommende skolebørn og skoleforældre, 2) Forældrebestyrelsesmøde og anden type møde for alle forældre samt lokale traditioner for familie- og forældreinvolvering (fx arbejdsdag, dimensionsfest for kommende skolebørn, markedsbod, bedsteforældredag), 3) Informationsmøde

for forældre i kommende skole og udvidede brobygningsmøder for forældre med børn med særlige fokusområder, 4) Situerede samtaler med pædagoger og forældre. Forældre, personale og børn er inden besøgene og undervejs blevet informeret om formålet med tilstedeværelsen. De forskellige former for observationer blev nedskrevet som feltnoter, både ved brug af skrift og tegnkategorier for aktørers kropslige gestus mv (Schmidt 2014: 56). Der er således både observeret aktørers verbale og non-verbale handlinger.

Feltnoterne ansues som en del af selve analysearbejdet, og er i nærværende rapport samtidig gengivet i en udvalgt og bearbejdet form (Palludan 2012: 21). Der er i det omfang, det er blevet tilladt af aktører foretaget lydoptagelser ved dele af den overværede praksis (fx ved møder), og der er taget fotos af arkitektur, rum og indretninger. I mikro-analyser fra de to daginstitutioner benyttes som analytisk strategi tætte beskrivelser (Ehn & Löfgren 2001). Analyserne, der trækker på denne empiri, har ikke repræsentativitet som ideal, men i stedet at kunne belyse dybdegående hvilke mange forskellige facetter af og perspektiver på pædagog-forældresamarbejde, som det dagligt udfoldes, der kan anlægges. Med analyserne peges samtidig på mulige mønstre, rationaler og modsætningsfyldte forhold i daginstitution – hjem samarbejdet, der har relevans ud over den konkrete empiri, men som der ikke hævdes at være generaliserbar (Palludan 2010; 9).

Samlet set kombinerer projektet således forskellige kvalitative forskningstraditioner gennem en variation af teoretiske og metodiske greb. Herigennem er frembragt og indhentet forskellige typer empiri; Observationer, situerede samtaler, bidrag fra ledere, pædagoger og forældre via deltagerseminarer med dem og transskriberinger af lydoptagelser derfra, transnationale og nationale dokumenter samt lokale dokumenter. Det, som frembringes som empiri, ses ikke som sammenfaldende med virkeligheden, men som perspektiver på den (Arvatson & Ehn 2009: 24). Spændvidden i empirien åbner op for, at det samme fænomen kan belyses fra forskellige vinkler. Sigtet har ikke været at få empirien til at samle sig i et komplet og ordnet billede, men mere at gøre det muligt at belyse kompleksiteten i spørgsmål, der vedrører relationer mellem daginstitution, hjem og skole, og de brud, grænsedragninger og modsætninger, der er i feltet.

Del 1: Makro- og mikro-politikker for relationer mellem daginstitution, hjem og skole. Lene S. K. Schmidt & Kit Stender Petersen

Transnationale, nationale og lokale politiske tiltag og strømninger for daginstitutionsområdet

Hvad betyder tidlig læring som et politisk fokusområde for pædagog-forældresamarbejdet? Hvad indebærer politiske tiltag om tidlig læring for idealer for relationer mellem daginstitution og hjem? Hvilke normer og værdier for pædagoger og forældre søges gjort gældende i forhold til børn? Hvilke brudflader mellem makro-politikker og mikro-politikker opstår der? At rejse spørgsmål, om hvad tidlig læring som et politisk fokusområde betyder for pædagog- forældresamarbejdet, gør det muligt at spørge til og diskutere idealer, der ellers kan fremstå som mere selvfølgeliggjorte og neutrale, end de er. Tiltag og krav om tidlig læring er et politisk spørgsmål om prioriteringer, idet de i princippet kunne have været nogle andre. Tiltag og krav om tidlig læring afspejler således bestemte normer og værdier om, hvad der er til børns bedste (Dahlberg & Taguchi 1994:2). Der er imidlertid også formaliserede krav om, at daginstitutionen skal bidrage til fx børns leg, trivsel, tryghed, omsorg, sund og god opvækst, medbestemmelse, medansvar, forståelse for demokrati, alsidig udvikling og selvværd, samt at give familien valgmuligheder og fleksibilitet for så vidt muligt at tage hensyn til, at de kan tilrettelægge familie- og arbejdsliv efter ønsker og behov (EU 2013: 14; LBK 748, 2016: § 1, 7; RBL 2015: 9). Dette er formål, som bl.a. fremgår af dagtilbudsloven, og som jævnligt eller ind imellem nævnes, men der synes alligevel at være givet en forrang til selve begrebet læring. Dette betyder, at andre formål, idealer og rationaler kan få status af at være fænomener, der ikke har en værdi i sig selv.

I dette kapitel er fokus makro- og mikro policy analyser af et udsnit af transnationale, nationale og lokale strømninger om tidlig læring, og dermed hvordan lokale mønstre i dansk kontekst mellem daginstitution, hjem og skole kan forstås i samspil med noget, der ikke kun finder sted lokalt (Alasuutari & Alasuutari 2012:130). Der skitseres både strømninger for børns tidlige læring samt de brudflader til andre idealer, der også kan opstå. Fokus er på, hvad der samfundsmæssigt fremhæves som hhv. pædagogers og forældres roller i forhold til børn, og hvad der fremstår som det gode forældresamarbejde, og dermed også hvad der ikke gør. Hvilke retninger transnationale og nationale strømninger tager indenfor lokale og konkrete kontekster kan ikke på forhånd forudsiges. Ideal om, hvad et fokus på børns tidlige læring kan tjene af formål, er ofte modsatrettede. I samspil mellem transnationale og nationale strømninger opstår der ofte en domesticering af idealer om tidlig læring, og hvordan relationen mellem daginstitution, hjem samt skole bør være, og hvad samarbejdet mellem pædagoger og forældre bør bestå af (Alasuutari & Alasuutari 2012). Det vil sige, at nye policy elementer i samspil mellem nationale kontekster og lokale aktiviteter både transformerer det "hjemlige" og bliver "tæmmet" til at passe ind.

I kapitlet kombineres analyser af makro- og mikropolitikker for at belyse og diskutere de mangeartede formål og idealer, som dagsordner om tidlig læring tilskrives at kunne tjene, og

samtidig at analysere, hvordan læring ikke simpelt erstatter andre rationaler og opfattelser. Der sker komplekse sammenfald og modsætninger mellem makro- og mikropolitikker, og det er særligt skæringspunkter og brudflader derimellem, som er i fokus i dette kapitel. Her hentes inspiration i Bradley A. U. Levinsons & Margaret Suttons socio-kulturelle begreb om politik: "... our working definition of policy fails to privilege official governing bodies only, and includes unofficial and occasionally spontaneous normative guidelines developed in diverse social spaces... Authorized policy is a form of governance, to be sure, but one that is constantly *negotiated* and reorganized in the ongoing flow of institutional life.." (Levinson & Sutton 2001: 2, forfatterens egen kursiv). Både makro- og mikro-politikker ses som strømninger, der kommer med mulige indspil til daginstitutionsområdet, uden at det betyder, at de nødvendigvis føres ud i praksis. Politikker har betydninger for institutioner og aktører samtidig med, at der må skelnes mellem idealer og praksis (Schmidt 2014: 65ff).

Når der her er et fokus på makro- og mikro-politikker, omfatter det at anskue aktører som medskabere af politikker, og ikke som noget de slet og ret implementerer (Ball 1987: 8). "Policy-making" omfatter således magt og sociale kampe samt mange forskellige aktører, der er meningskabende (Ball 1987: 13, 15, 18-19, 20). I institutionelle kontekster finder mikro-politisk aktivitet sted, og det omfatter sociale forhandlinger mellem aktører. Der er samfundsmæssigt og institutionelt en ideologisk diversitet, og modsætningsforhold er noget, der ofte først bliver synlige, når den etablerede orden bliver forstyrret. Af barndomsforskerne Gunilla Dahlberg & Peter Moss (2005) betegnes den diversitet med et andet begreb som minor-politics, der henviser til de pragmatiske, konfliktuelle og tentative engagementer, som voksne og børn lægger for dagen⁵. Herom skriver Dahlberg og Moss (2005): "'Minor politics' might therefore be understood as both a localisation of politics (in terms of where politics is conducted) and at the same time a broadening of politics (in terms of subject matter)" (Dahlberg & Moss 2005: 15). Tiltag og strømninger omkring børns tidlige læring kan således ses som at udspænde sig i et netværk af forskellige institutioner, arenaer og aktører. I dette kapitel ses politik som noget, der opstår i brudfelter til andre idealer og bevæger sig i flere retninger.

I denne første del af rapporten søges belyst og diskuteret, hvordan mange forskellige politiske strømninger, aktører og "multi-sites", skaber og genskaber forestillinger og forventninger til pædagoger og forældre i relationer mellem daginstitution og hjem om, hvad deres roller er i forhold til børn, og hvad de kan forvente af hinanden. Kapitlets makro- og mikro analyser er hermed baseret både på dokumenter fra internationale organisationer, nationale dokumenter og

⁵ Dahlberg & Moss (2005) anvender begrebet 'minor' politics som en del af en kritik af 'major' politics, som, de finder, har en tendens til at blive for programmatiske. Dog understreger de, at der for daginstitutionsområdet både er brug for major politics og minor politics (Dahlberg & Moss 2005: 15). Dahlberg & Moss er optaget af, hvordan minor politics, opstår i sprækker i praksis, og hvilke potentialer de omfatter til at styrke diversitet frem for harmonisering. Dahlberg og Moss anskuer minor politics som noget, der er for "a less governed subject", mens de ser fx empowerment programmer som en del af major politics for "... a more self-governed subject" (Dahlberg & Moss 2005: 150). I denne rapport ses minor politikker dog ikke som friholdt fra at kunne udvikle sig dogmatisk og programmatisk.

lokale dokumenter i dansk kontekst, og omfatter at gå på tværs af forskellige, sociale arenaer. Dokumenterne har det til fælles, at de på forskellig vis omfatter retningslinjer og anbefalinger for daginstitutionsområdet (jf. rapportens kapitel metodologi). Blandt de lokale dokumenter er tillige transskriberinger af lydoptagelser fra projektets deltagerseminarer med ledere, pædagoger og forældre fra fem udvalgte daginstitutioner. Selve seminarerne anskues her som forhandlinger af politikker og værdier og normer, når deltagere mødes på tværs af institutions- og praksisformer og udveksler med hinanden og forskere om, hvordan de ser på pædagog- forældresamarbejder, og hvorfor de tænker og argumenterer, som de gør. I sidste del af kapitlet er også medtaget velkomne pjecer til forældre fra et udvalg af pædagogstuderendes forskellige praktikinstitutioner. Analyser af disse mikro-politikker kan ses som hverdagslivs politikker for, hvordan pædagoger og forældre forventes at omgås hinanden indenfor daginstitutionens institutionelle rammer, og de daglige samværsformer og liv. Dette belyser, hvordan pædagoger har et væld af opgaver, som også omfatter andre dagsordener end læring og indebærer andre orienteringer for hverdagslivet og de daglige praksisser.

I de følgende afsnit foretages makro- og mikro analyser af, hvordan hhv. daginstitution og hjem aktuelt bliver set som læringsarenaer, og hvordan idealer omkring dette gives forskelligt betydningsindhold. Makro- og mikro-politikker omfatter ikke kun idealer om tidlig læring, men også hvem pædagoger og forældre er og bør være, og hvad de bør udrette sammen i forhold til barnet. Det analyseres og diskuteres, hvordan daginstitutionen således ikke har tabt sin betydning som socialiseringsarena for både familie og børn. Når dette analytiske perspektiv anlægges, fastfryses øjeblikksbilleder af mangetydige tendenser for daginstitutionsområdet, samtidig med at selve området bliver ved med at være i bevægelse.

I det næste afsnit indledes analyserne med, hvordan idealer om pædagogisk at arbejde med børns tidlige læring gives forskelligt betydningsindhold af en leder og pædagoger fra seminarerne i projektet, og hvordan der samtidig også er andre idealer, hensyn og rationaler for den daglige pædagogiske praksis.

Morgenopgaver – mellem forskellige hensyn, idealer og rationaler

En leder fortæller på projektets fælles seminar for alle deltagere, hvordan de i deres institution arbejder pædagogisk med fokus på læring:

”Det handler vel også om, at vi veksler i løbet af dagen, der er jo også en rød tråd, eller det er der i hvert fald i vores institution med en rød tråd fra vuggestue til førskolegruppen, hvor vi egentlig har en forventning om, at når de forsvinder ud fra førskolegruppen og skal videre til skolen, så har de den der med, at der bliver stillet nogen krav til dig, og der skal jeg altså sidde stille. Og det starter jo faktisk allerede i vuggestueregi, hvor vi arbejder videre med det i børnehaven - selvfølgelig ikke på samme måde i vuggestuen, det er klart, men hvor vi arbejder videre med det i børnehaven. Vi kan faktisk få dem (red. børnehavebørn) til at sidde stille i en hel time til en morgenopgave, og hvor de arbejder videre med det i førskolegruppen, hvor de altid har en forventning om, at den der morgenopgave den skal laves, og hvis den ikke bliver lavet, så kommer man ikke videre ...”

Lederen fortæller om, at det i deres institution er prioriteret pædagogisk at strukturere aktiviteter for børnene bl.a. i form af morgenopgaver. Dette kan i første omgang give indtryk af et entydigt fokus på bestemte læringsformer og målorienterede krav om at forberede børn til skolen og skabe overgange for børn mellem vuggestue-børnehave-skole. I projektets seminar for pædagoger fra de forskellige deltagende institutioner udspiller sig imidlertid en perspektivudveksling på tværs af institutioner om, hvad formålet er med sådanne morgenopgaver. Et uddrag af pædagogernes udveksling fremgår nedenfor og giver indsigt i, dels hvordan der er en vifte af positioner og fortolkninger af, hvad pædagogisk praksis i forhold til forældre og børn bør omfatte, og dels hvordan læring ofte er sammentænkt med helt andre rationaler og hensyn i praksis:

Pædagog 1 fortæller: "Altså, vi arbejder hos os meget med morgenopgaver, hvor vi har morgenopgaver fra 8 til halv 10, eller sådan hvad vi nu skal lave resten af dagen, ik'? Men det er jo noget, vi har fundet ud af, fordi vi synes det fungerer rigtig godt for børnene at komme ind og spotte, om 'Er min legekammerat her i dag, og åh, nu leger de tre sammen, og hvad skal jeg, ik'? Men her, da ved man, jamen der er et tilbud, her du skal faktisk lige sætte dig herover sammen med mig og lave den aktivitet, jeg er i gang med, inden du skal spotte og finde ud af, hvad du skal lave, altså. Og det tror jeg, at det er sådan noget, der har spredt sig til både børnehavegruppen og vores førskolegruppe, fordi det fungerer".

Pædagog 2 spørger: "Hvad er det for nogen opgaver?"

Pædagog 1 siger: "Det kan være, at de skal tegne, de skal male, de skal klippe, de skal klistre, men altså at det er en fast opgave, og det vil sige, det er den, vi skal lave i dag".

Pædagog 3 spørger: "Er det alle, der er med til det?"

Pædagog 1 siger; "Det er noget, de skal."

Pædagog 2 siger med et smil og let hævet øjenbryn: "Så det er frivillig tvang?"

Pædagog 1 nikker: "Ja".

Pædagog 4 fra samme institution uddyber: "Ja, når de lige er 3, så er der nogen ting, det er okay, hvis de siger 'Nu er min bedste ven kommet, så jeg skal over og lege'. Det er okay, men så snart de begynder at nærme sig og er på vej i vores førskolegruppe, så skal de, fordi man kan sige, at vores er måske bare en lille morgenopgave, men når først de kommer i skole, så bliver det noget mere avanceret, de skal"

Pædagog 2 spørger: "Så det er en forberedelse til skole?"

Pædagog 4 uddyber: "Ja, men også fordi det fungerer. Altså, det fungerer godt for dem at have noget at skulle, når de kommer ind. Man har ikke den der usikkerhed med 'hvad er det, jeg skal', fordi det er nogen gange det, der er svært ved at komme ind af døren, hvis det er der kommer mange børn, ik? "

Pædagog 3 spørger: "Men hvis de kommer klokken 8, skal de så sidde der til klokken halv 10?"

Pædagog 1 smiler og siger: "Nej, det er bare det første, de skal gøre, når de kommer."

Pædagog 2 spørger: "Men er der ikke nogen af dem, hvor det går meget hurtigt så? Altså er der ikke nogen, der gør det meget hurtigt? Altså mig og min kollega (red. anonymiseret) har de store, og jeg ved godt nogen af drengene, fordi 'vil I med op og klippe?'" Pædagogen gør en hurtig

bevægelse i luften med hånden, som om hun har en saks i hånden og siger: "Og wuuuu, så er det færdigt."

Pædagog 1 siger: "Ja, det har vi altså også nogen gange - `men det der, det ved jeg, du kan gøre bedre, du får lige en ny´ for eksempel, hvis det er en tegning, ik´?"

Pædagog 4 siger: " Ja, og de forventer også, altså `hvad er er vores morgenopgave i dag´? "

Pædagog 1 siger: "Lige præcis, og det er netop fordi, at når jeg kommer klokken 8, så kan der være 12 børn, og når inden nummer 2 møder ind på stuen, så kan der være mødt 19 børn ind. Altså, så er jeg oppe på 19 alene, så det er vigtigt for, at jeg kan tage mig af alle børn på en god måde og har muligheden for også at tage imod de her børn, der kommer, og de forældre, og nogen børn skal lige have lidt `dut, dut´, og nogen løber bare ind".

Morgenopgaverne har for de to pædagoger fra daginstitutionen, der benytter disse, ikke kun læring og forberedelse til skolen som sit sigte, men også at skabe social orden og hverdagsrytmer for, hvordan forældre og børn ankommer til institutionen om morgenen. Når læring som dagsorden fylder indenfor daginstitutionens område, kan det give et indtryk af, at det er dominerende og styrende for praksis. Politiske idealer om børns læring udmanøvrerer imidlertid ikke entydigt andre idealer, hensyn og rationaler for den pædagogiske hverdag eller pædagog-forældresamarbejdet, men anvendes også til at fastholde og betydningssætte dem på ny vis. Store dele af daginstitutioners hverdag handler om at få sociale fællesskaber til at fungere, og at pædagoger, forældre og børn afstemmer og forhandler om, hvad de kan forvente af hinanden (Andersen 2017a: 485). Morgenopgaverne kan på den måde ses som en del af pædagogernes måder at søge at etablere social orden og løbende at genforhandle denne orden med forældre og børn.

Morgenopgaverne bliver i pædagogernes udsagn en del af et relativt omfattende system for sociale roller, og pædagogerne søger at anvende opgaverne til at tydeliggøre for forældre og børn, hvilke roller de kan indtage, når de dagligt ankommer til institutionen, og hvordan de skal begå sig i de roller. Daginstitutioner kan således ikke blot ses som en institutionsform, der implementere politiske idealer fx om børns læring, eller er arena for at praksis entydigt styres af udefrakommende styring. Antropologen Laura Gilliam udtrykker det således; "Der er altid flere idealer og rationaler i spil i en social institution, som kombineres på forskellig vis og har forskellig legitimitet i forskellige sammenhænge" (Gilliam 2016: 60). Pædagogerne fra daginstitutionen, som anvender morgenopgaver, finder, at de skaber legitimitet og er nødvendige for, at forældre, børn og de selv kan få en god start på dagen, når der ankommer mange til daginstitutionen samtidig, og der er få pædagoger, som er mødt ind på arbejde. Morgenrytmen skal også omfatte en rammesætning, som bliver forbundet med læring. Det fremstår ikke som nok for pædagogerne at tage mod forældre og børn og give dem en god start på dagen. At pædagogers rationaler for deres praksis omhandler flere hensyn end at sikre læring er ikke genstand for kritik i denne rapport. Pointen er derimod, at når dele af pædagogisk praksis i institutionen bliver indordnet morgenopgaverne, er det ikke alle rationaler, der tildeles eksplicit opmærksomhed som lige faglige og relevante.

Pædagoger fra forskellige institutioner drøfter i empiri uddraget ovenfor "morgenopgaver" set fra en variation af positioner og perspektiver. Daginstitutioner har deres egne institutionelle logikker og dynamikker, der omvendt også præger aktuelle politisk fremtrædende idealer, og der er også brudflader og sammenfald på tværs af daginstitutioner. I forhold til den ene institutions brug af opgaver for børn om morgenen rejses spørgsmål af andre pædagoger fra andre institutioner om, hvorvidt morgenopgaver forbereder børn til skole, om der er tale om frivillig tvang, om hvordan børn, der til en rammesat aktivitet gør sig hurtig færdig, kan håndteres etc. Dette afspejler forskellige idealer for bl.a., hvordan pædagogisk praksis for børn organiseres ideelt, i hvilken udstrækning det, som børn engagerer sig i, skal være på initiativ af de voksne eller dem selv, samt hvordan forskellige vilkår fortolkes og håndteres.

I de næste afsnit kombineres makro policy analyser af transnationale og nationale idealer om pædagog- forældresamarbejde, og hvad det betyder, for hvad der fremstår som ideelt. Der foretages tre nedslag; 1) Tidlig læring – relationer mellem daginstitution og hjem, 2) Familier og børn som del af dagsordner om risiko og forebyggelsespolitikker samt 3) Relationer mellem daginstitution, skole og hjem. For hvert nedslag kombineres makro- og mikro perspektiver. Det sidste sker ved dels at medinddrage empiri fra forskningsprojektets deltagerseminarer med ledere, pædagoger og forældre, dels ved at inddrage analyser af uddrag af lokale dokumenter. Der slutes således også af med et fjerde nedslag: De ubemærkede mikro-politikker, som handler om normer og værdier for daglige samværs- og adfærdsformer.

Tidlig læring – relationer mellem daginstitution og hjem

I de næste afsnit belyses og diskuteres, hvad transnationale og nationale krav om en styrket indsats for børns tidlige læring mellem daginstitution og hjem betyder for, hvad der fremstår som idealer for pædagog- forældresamarbejde. Det analyseres, hvordan der er tendenser til en curricularisering af pædagogisk praksis og familieliv, og de brudflader til andre idealer som der også kan opstå. Senere i rapportens første del belyses og diskuteres det, hvordan daginstitution og hjem ikke kun er en del af uddannelsespolitiske dagsordner om at styrke børns læring, men også omfatter socialpolitiske dagsordner for (udvalgte) familier og børn.

Den pædagogiske læreplan ekspanderer til hjemmet – hjemmemiljø som læringsmiljø

Både transnationalt, nationalt og lokalt er der politisk fokus på at styrke kvaliteten for Early Childhood Education and Care⁶ (ECEC). De politiske mål om at styrke kvaliteten i ECEC særligt i forhold til tidlig læring for børn bliver ikke kun forsøgt gjort gældende i daginstitutioner, men også i hjemmet. Politiske mål ses ikke som tilstrækkelige i sig selv til at sikre kvalitet i daginstitution og hjem. I stedet rettes fokus også mod pædagoger og forældre som nøglepersoner i forhold til at sikre, at politikker føres ud i livet (EU 2013:12). Curriculum og standarder for læring ses som noget, der kan styrke kvaliteten og udvekslingen mellem daginstitution og hjem. Ideal for tidlig læring

⁶ ECEC omfatter både offentlige og private ordninger, som er indenfor en lovmæssig reguleret rammesætning. I bl.a. Starting Strong serierne fra OECD, som indgår som empiri i dette kapitel, henvises til, at ECEC omfatter: "... all arrangements providing care and education for children under compulsory school age, regardless of setting, funding, opening hours or programme content" (OECD 2015: 19).

er her rettet mod, at alle børn skal have mulighed for tidligt at lære i de miljøer, som de opholder sig i, og samtidig at udvalgte familier og børn kan behøve en særlig opmærksomhed for at sikre dette.

Et forstærket fokus på læringsmiljøer for småbørn (0-6 år), og ikke længere kun det enkelte barn, åbner op for, at både daginstitution og hjem ses som arenaer for læring. Både pædagoger og forældre i dansk kontekst forventes at yde en læringsorienteret indsats for børn i såvel daginstitution og hjem samt at sikre en kongruens og udveksling af information om, hvad de gør i de to kontekster.

OECD (2012a) skriver således; "Curriculum and learning standards can have a positive impact on children's learning and development. They are of particular importance in ensuring even quality across different ECEC settings, supporting staff by giving them guidance on how to enhance children's learning and well-being, and informing parents about what the ECEC centres do and what they as parents can do at home" (OECD 2012a: 10).

Ved curriculum og standarder for læring for ECEC afspejles samfundsmæssige idealer for, hvad pædagogers og forældres roller i forhold til børn bør være. Pædagogisk personale anbefales at vejlede og involvere forældre i at fremme og forbedre børns læring og trivsel i hjemmet (EU 2011: pkt. 14, EU 2013: 18, OECD 2006: 17). Forældre ses som særlig betydningsfulde for at sikre børns læring og udvikling;

OECD (2006) skriver: "Families play a central nurturing and educational role in their children's lives, particularly in the early childhood period. They should be assisted by early childhood centres and staff to support their children's development and learning" (OECD 2006: 17)

Rådet for børns læring (2017) skriver: "Hvad mor og far gør, eller ikke gør sammen med barnet, har store og blivende konsekvenser. Børn, der i deres tidlige leveår vokser op med et godt og stimulerende læringsmiljø i hjemmet, har langt større mulighed for efterfølgende at lære og tilegne sig viden" (RBL 2017: 22).

Politiske mål om tidlig læring forsøges både i transnationale- og nationale policy dokumenter således gjort gældende for pædagogers og forældres samarbejde, og der lægges op til et ansvar som forældre for at identificere sig med disse mål. Det er på den måde ikke kun daginstitutionen, der bliver set som en læringskontekst, det gør hjemmet også, som det ses nedenfor:

OECD (2012b) anbefaler: "Parental and community engagement can: Improve the quality of ECEC provision, the quality of parenting and the homelearning environment" (OECD 2012b: 1). OECD (2012b): "The home-learning environment (HLE) is one of the most powerful influences upon child development. Improving the HLE has been found to be one of the most effective approaches to boost children's later achievements." (OECD 2012b:1).

EU (2013) refererer til OECD (2012), når de skriver: "Help families create home environments to support children as learners" (EU 2013: 74)

KL (2017) skriver også: Det konkrete samarbejde mellem forældre og fagprofessionelle bør kendetegnes ved at: ..have fokus på, at hjemmelæringsmiljøet understøtter arbejdet med læring i dagtilbud, skole og overgang til ungdomsuddannelse (KL 2017: 9).

Af policy uddragene ses transnationalt og nationalt en variation af forskudte og krydsende idealer om, at børns hjemmemiljø skal være et læringsmiljø. Dette kommer til udtryk via transnationale anbefalinger om at styrke fx 'home learning environment', og at dette omfatter et 'home curriculum' for forældres aktiviteter med deres børn. I dansk kontekst begynder der i forhold til den pædagogiske læreplan og daginstitutionsområdet at dukke betegnelser såsom 'hjemmelæring' og 'hjemmelæringsmiljø' op (fx KL 2015a). Idealerne om læringsmiljøer for børn rejser således ikke kun spørgsmål om, hvorvidt pædagoger bidrager til kvalitet i daginstitutionens læringsmiljø, men også om forældre sikrer en kvalitet i hjemmemiljøet (OECD 2012a: 12).

Der anbefales via ECEC at udbrede forældreprogrammer bl.a. for hjemmelæring (EU 2011: pkt. 16), og at forældre indtager rollen som 'home educators' for deres børn (OECD 2012a: 227). Det varierer alt efter transnational og national kontekst, hvilken sproglig betegnelse, der anvendes for børns læringsmiljø i hjemmet. Desuden varierer det også i hvilken udstrækning, der anbefales brug af fx forældreprogrammer, kurser eller mere generelle anbefalinger til pædagoger om, hvad de skal vejlede og støtte forældre i med hensyn til hjemmemiljøet⁷. Uanset formen er der dog et forstærket fokus på, om forældre etablerer læringsmiljøer i hjemmet, og om pædagoger vejleder dem i det.

Af nedenstående policy uddrag fremgår, hvorledes der er vægt på, hvordan et curriculum for hjemmet ses som retningsgivende for forældres relationer og interaktioner med deres barn. Et curriculum eller det der i dansk kontekst omtales læreplan organiserer og værdsætter viden på bestemte måder (Andersen 2013: 21). Curriculum handler ikke blot om, hvilken faglig viden forældre forventes at give deres barn, men også om de måder de som forældre forholder sig til det på, fx hvordan de siger noget eller gør noget sammen med barnet. Ud fra en curriculum tænkning forventes forældre at støtte og motivere barnet i hjemmet til at lære og udvikle sig:

OECD (2012b) skriver: "The quality and frequency of parent-child interactions have strong positive effects on children's cognitive (e.g. math) and literacy development. What parents do to engage children in everyday activities that contribute to their development is often referred to as "home curriculum"; it can have positive effects on: 1 HLE includes activities from which children's development can benefit, such as reading to children, singing songs and nursery rhymes, going to

⁷ Betydningen af børns hjemmemiljø som et læringsmiljø ses i dansk kontekst bl.a. refereret fra det engelske EPPSE longitudinale studie af kohorte af børns udvikling fra deres treårs alder frem til deres seksten år (Effective Pre-school, Primary and Secondary Education Project) (fx B & U 2016 nr. 8, KL 2014). For nærmere om EPPSE studiet se: <http://www.ucl.ac.uk/ioe/research/featured-research/effective-pre-school-primary-secondary-education-project/publications>. Der er i danske dokumenter dog langt fra altid direkte referencer til de internationale studier og publikationer, omvendt er fx 'hjemmelæringsmiljø' ikke et begreb, der tidligere, såvidt det har været til at finde, har været anvendt bredt indenfor daginstitutionsområdet.

the library and playing with numbers. 2) Children's curiosity, exploration and cognitive development, especially for children in disadvantaged families" (OECD 2012b: 1-2).

I dansk kontekst forventes pædagoger at vejlede forældre i at skabe det rette miljø for barnet i hjemmet udenfor daginstitutionen:

KL (2012) skriver som anbefaling: "At forældre tilbydes forældrekurser, der kan forbedre barnets læringsmiljø hjemme. Det drejer sig om forældrekurser, hvor forældre fx lærer at stimulere barnet sprogligt og lærer at inddrage barnet i aktiviteter med logisk tænkning. Begge dele forbedrer barnets grundlag for læring" (KL 2012: 7). Der er et potentiale i at undervise forældre i teknikker og kommunikative situationer, som inddrager barnet og stimulerer barnets muligheder for læring. Både sprogligt samvær og logisk tænkning kan forbedre barnets læringsmiljø i hjemmet" (KL 2012: 3).

Rådet før børns læring (2017) anbefaler pædagogen at; "...vejlede forældre i forhold til, hvordan de bedst støtter deres børns læring. For de mindre børn i dagtilbud kunne der fx være tale om inspiration til konkrete lege, sange eller bøger, som forældrene kan benytte sammen med børnene. For de større børn kunne det være opgaver, som forældre, uanset uddannelsesbaggrund, kan løse sammen med børnene. Fx at måle boligen, kortlægge familiehistorien eller handle ind sammen." (RBL 2017: 24).

EVA og Rådet for børns læring (2016) skriver: "Der er potentiale i, at forældre får mere vejledning i, hvordan de styrker deres barns læring, sproglige og motoriske udvikling og forberedelse til skolestart. Forældrene har et langt større ønske om vejledning i disse emner, end den vejledning, de allerede får" (EVA og Rådet for børns læring 2016: 10).

Pædagoger forventes i policy uddragene ovenfor at indtage en position som eksperter i familieliv og børns hjemlige miljø for således at støtte forældre i deres roller og opgaver. Pædagogen deler position sammen med andre professionelle, hvor de ud fra policy krav og idealer forventes at vejlede forældre om deres interaktioner med børn i hjemmet, og hvordan de omgås børnene (Gillies 2009, Lee mfl. 2014, DPT 2009). Der bliver lagt op til en læreplan for hjemmet, hvor forældre bliver gjort ansvarlige for, at deres barns læring lever op til politiske mål og standarder (Roth 2010: 56F, 63, 69). Det kan på sin vis se ud, som at der sker en curricularisering af familielivet og hjemmet, idet forældres daglige interaktioner med børn forventes at have bestemte formål i forhold til at fremme og styrke børns læring. Som før nævnt kan det omfatte programmer for hjemmelæring. Blandt eksempler herpå i dansk kontekst er dels de seneste årtiers sprogtiltag, som i princippet er rettet mod alle familier og børn (fx Sprogpakken, READ) og dels programmer for forældre involvering (fx VIDA) med eksplicit fokus på familier og børn, der ses som udsatte.

Pædagoger bliver ofte ud over at skulle være vejleder for forældre også selv via programmer og retningslinjer anbefalet og instrueret i, hvordan de skal vejlede forældre. Dette rejser spørgsmål om i hvilken udstrækning, at pædagoger skal betjene sig af redskaber, som er udformet af andre,

og hvad det betyder i praksis, når de gør det (Schmidt 2014). Forslag og instruktioner til pædagoger og forældre om, hvordan læringsaktiviteter i hjemmet og egentlige programmer for hjemmelæring kan foregå, handler ikke kun om, hvad pædagoger skal vejlede forældre om, og hvad forældre skal lære deres børn, men også hvordan de skal omgås børnene og hinanden. Blandt udfordringerne i forhold til et forstærket fokus på forældreskab og hjemmet som læringsmiljø er, hvordan pædagogers og forældres situerede og praktiske skøn, for hvad der tjener børn godt i den lokale kontekst, kan bevares (Macvarish 2014:91). En udfordring kan være, hvis fokus på læringsmiljøet får en skala og udbredelse, hvor diversiteten, der ellers kan præge pædagogers og forældres valg for børnene, erstattes af fx snævre spørgsmål om at lære børn bestemte færdigheder.

Det forstærkede fokus på, at forældre skal gøre hjemmemiljøet til et læringsmiljø ud fra politisk fastsatte mål, kan på sin vis ses som en potentiel udvidelse af pædagogers rolle som "parental educators" (Vallberg Roth 2012: 45). Et fænomen, der af andre forskere er kaldt for, at der sker en pædagogisering af forældre i den offentlige barndom (Vallberg Roth 2012: 45). Kritikken lyder på, at det beror på en forestilling om, at alle familier behøver støtte på et tidspunkt, og at forældreskab kræver et sæt færdigheder, som alle forældre kan opnå eller tilegne sig (Macvarish 2014:92). Tidligere blev "parenting support" mest regnet som noget professionelle skulle yde til familier i vanskeligheder, men nu udvides det til i princippet at skulle være universelle ydelser for alle (Macvarish 2014:91). Både professionelle og forældre kan i den type relationer mellem institution og hjem komme på overarbejde, hvis de skal forvandle sig selv til det, som idealer og instruktioner forudsætter (Krab 2015: 53). Instruktionerne til pædagoger om at vejlede forældre har et eksplicit lærings sigte for alle børn, men omfatter også et socialt forebyggende sigte for udvalgte børn (jf. senere afsnit "Familier og børn – dagsordner om tidlig læring...").

Når pædagogen forpligtiges til som "frontpersonale" at sikre kvalitet ikke kun i daginstitutionens læringsmiljø, men også i hjemmets læringsmiljø omfatter det, at pædagogers praksis i princippet forventes at række ud over daginstitutionen og ind i hjemmet. Pædagogers praksis med familier og børn har ofte som forudsætning at være kropsligt situeret (Schmidt 2017: 430, Schmidt 2014: 120ff). Ved kravene til pædagogen om at bidrage til at sikre kvalitet i hjemmemiljøet som et læringsmiljø, forventes de imidlertid at udøve praksis i forhold til en kontekst, som de ikke selv er en del af. Dette rejser spørgsmål om den mulige rækkevidde af pædagogens praksis, og i hvilken udstrækning hun kan vejlede om forældres daglige samvær og aktiviteter med børn i en kontekst, som hun ikke selv er en del af.

Den politisk skærpede opmærksomhed på børns hjemmemiljø som læringsmiljø kan omvendt også ses som en potentiel åbning for, at forhold udenfor daginstitutionen er af betydning for børn, og at forældres og børns mangeartede perspektiver og erfaringer søges medtaget, samt at børns deltagelsesmuligheder på tværs af kontekster søges styrket (Matthiesen 2015: kap. 10). I de politiske tiltag er der imidlertid ikke så store mulighedsrum for pædagoger for denne form for opmærksomhed. Der er snarere vægt på et ideal om, at pædagoger og forældre indgår i

partnerskaber med hinanden om at opfylde politisk fastsatte mål for tidlig læring, som det vil blive belyst nedenfor i næste afsnit.

Pædagoger og forældre i partnerskaber

” Supporting young children’s early development and learning requires ECEC staff to form a partnership with parents, which implies a two-way process of knowledge and information flowing freely both ways” (OECD 2001: 117).

I forhold til ECEC bliver et ideal om partnerskab mellem pædagoger og forældre allerede i de tidlige OECD publikationer anbefalet at prioritere til at styrke relationer mellem daginstitution og hjem og det konkrete forældresamarbejde. Der er imidlertid først en større vægtning af partnerskaber i form af deltagelsesorientering (OECD 2006: 17), der skal involvere både personale, forældre og børn i en to-vejs proces. I senere publikationer bliver relationen mellem daginstitution og hjem mere omtalt som partnerskaber i betydningen, at det skal engagere pædagoger og forældrene i et fælles mål om en høj standard for især børns læring og udvikling i hjemmet:

OECD (2012b) anbefaler: “Since the HLE (ed. homelearning environment) has a large impact on child development, close partnerships between ECEC centres and parents concentrating on improving the HLE in the early years is of particular importance. Focus on development or stimulation of implementing a home curriculum, conducting home visits, and raising awareness among practitioners and parents on the importance of the HLE are effective measures in raising the quality of the HLE”. (OECD 2012b: 3)

OECD (2017) skriver: “Parental partnership is critical in enhancing ECEC staff knowledge about the children. Parental engagement – especially in ensuring high-quality children’s learning at home and communicating with ECEC staff – is strongly associated with children’s later academic success, high school completion, socio-emotional development and adaptation in society” (OECD 2017: 34 referer til OECD 2015).

Et ideal om partnerskab som det ovenfor lægger op til, at pædagoger og forældre er enige om, hvordan de skal involvere sig i børnene. Både forældre og pædagoger bliver vurderet ud fra i hvilket omfang, de ud fra et ideal om partnerskab arbejder med fælles mål om læring (KL 14/02 2012: 1). Ann-Christine Vallberg Roth (2012) benævner det som statsregulerede forældreskaber, når professionelle og forældre bliver udspændt mellem politik og praksis. De idealer, der er sat op for partnerskaber, er orienteret mod, at pædagoger og forældre har indbyrdes forpligtigelser og aftaler. Idealet, der opstilles for pædagoger, bliver at målsætte med forældre, hvad man er partnere om og opnå konsensus. Når det, at etablere partnerskaber mellem pædagogisk personale og forældre bliver forstået som at arbejde hen mod de samme mål, er der en tendens til, at de mere modsætningsfyldte forhold i pædagogisk praksis hurtigt bliver underbetonet. Deriblandt at pædagoger og forældre ikke altid forventer det samme af hinanden eller af barnet (Schmidt 2014: 133).

Forældre forventes at have høje forventninger til deres børns læring med henvisning til, at det har afgørende betydning for børnenes senere resultater (OECD 2012a: 226-227). Hvis forældre ikke er engageret på de præmisser, forventes pædagoger via partnerskaber at sikre, at de motiveres til at blive det. Blandt andet peger Hanne Knudsen, som har skoleområdet som hendes genstandsfelt, på, hvordan der er risiko for, at der ved idealer om fælles ansvar og partnerskab ikke bliver tale om aftaler mellem to parter, men at der i stedet træffes en beslutning af den ene part, som så også kommer til at gælde den anden part (Knudsen 2010: 12, 104). Selv om idealer om partnerskab kan tage sig ud som et demokratisk projekt om medinddragelse, beskriver Harriet Strandell det som en i realiteten marginal inddragelse (Strandell 2012:234). Det er marginal inddragelse, fordi de professionelle får det afgørende ansvar, der først og fremmest handler om at sikre, at forældrene udvikler den rette holdning til barnets socialisation.

Der er en sporadisk vægtning af, at involvering af forældre er en demokratisk rettighed, og at familier og børns diversitet skal tilgodeses (OECD 2006:18). Forældres involvering i ECEC bliver således både omtalt som en ret og en forpligtigelse (OECD 2012a:220, BSM 2017: 6). Dog er i fortolkninger af anbefalinger om partnerskaber en tendens til, at inddragelse af forældre skal ske indenfor fastsatte mål for læring og udvikling (Vallberg Roth 2012: 44). Der skelnes mellem dels involvering af forældre og lokalsamfund, der giver mulighed for at diskutere ECEC aktiviteter via fx forældrebestyrelser (centred-focused involvement), og dels involvering af forældre, der har fokus på barnets udvikling (child-focused involvement)⁸ (OECD 2012a, EU 2013; 9, 74). På den ene side bliver det således vægtet, at de partnerskaber, der etableres mellem pædagogisk personale, familier, børn og lokalsamfund, skal tage hensyn til lokale tilpasninger af curriculum, der skal sikre relevansen for de involverede (OECD 2012a: 10). På den anden side bliver curriculum/læreplanen og standarder set som redskaber mht. at guide det pædagogiske personale i, hvordan de øger børns læring og trivsel og informerer forældre om, hvad ECEC gør, og hvad de som forældre kan gøre hjemme (OECD 2012a:10, MBUL 2016: 11).

Ved idealer om partnerskab sker der på den måde en indgriben i pædagogens professionelle rolle samt i forældreskab og barndom, hvor grænser mellem familie og børneinstitutioner forskyder sig. Både pædagoger og forældre kan på hver deres måde blive den part, som der forsøges at blive truffet beslutning for. For begge parter bliver der opsat bestemte idealer for, hvad de skal være partnere med hinanden om. Pædagoger skal eksempelvis støtte, vejlede, rådgive og opfordre forældre til at engagere sig i børnene på særlige måder og især med fokus på læring, men også deres trivsel og udvikling (EU 2011: 14, EU 2013: 74, OECD 2006: 17, EVA & RBL 2016: 2, MBUL

⁸ At være "centre-focused" henviser til, at rekruttere og organisere forældre og lokalsamfund til at hjælpe ved fx aktiviteter, organisere legegrupper, fundraising, ture, forbedre lokaliteter etc. og at identificere ressourcer fra lokalsamfundet m.h.p. styrke familie praksis, børns læring og udvikling (OECD 2012: III, EU 2011: 78). At være "child-focused" henviser her til at hjælpe familier til at skabe hjemmemiljøer, som understøtter børn som lærende og at give information og ideer om måder at hjælpe til at stimulere børns udvikling yderligere (OECD 2012 III, EU 2011: 78).

2016: 15), mens forældre skal udvise engagement, interesse og motivation, tage ansvar, modtage vejledning, evt. kurser og metoder (KL 2015: 2). Omvendt skal forældre også deltage som forbrugere, der kan vælge mellem daginstitutionerne som tilbud, og hvor der lægges op til, at daginstitutionerne som tilbud skal kunne sammenlignes (BSM april 2017).

Det er ud fra idealer om partnerskaber ikke nok at angive konkrete retningslinjer for pædagoger eller forældre, i stedet søges deres holdninger og måder at samarbejde med hinanden på reguleret. Pædagoger ses som dem, der skal stå i spidsen for målrettede indsatser, hvis de finder forældre eller børn har særlige udfordringer (RBL 2015: 25). I næste afsnit belyses, hvordan dette omfatter anbefalinger om, at pædagogen tager på besøg hos (udvalgte) familier og børn i hjemmet.

Pædagogen på hjemmebesøg

I forhold til relationer mellem daginstitution og hjem er der anbefalinger om, at ECEC personale kan være en del af hjemmebesøg hos forældre og børn. Dette kan ses som en anden form for intensivering af relationen mellem daginstitution og hjem, idet ECEC personale anbefales at yde hjemmebesøg hos forældre, der vurderes at have brug for supplerende assistance (EU 2011: 4, EU 2011: 16, OECD 2012c: 2).

Andre former for hjemmebesøg, der bliver fremhævet, er forsøg med, at ECEC personale afholder forældresamtaler i hjemmene i stedet for daginstitutionen. Dette betones som noget, der løfter kvaliteten af ECEC og sikrer effektive læringsmiljøer i hjemmet:

OECD (2012b) fremhæver: "Home visits by ECEC professionals are associated with greater confidence in parents' interactions with children's ECEC programmes, a greater knowledge in child development, and a greater engagement in home-learning activities; while children are found to be more engaged in centre-based activities and are more likely to participate in group activities. Professionals increase their understanding of how the child's home environment might affect their performance in ECEC" (OECD 2012b: 2)

EU (2013) skriver om ECEC i forhold til hjemmebesøg; "Conducting these appointments in the home of the parents instead of at the institution, allowed the practitioners a unique insight into the home learning environment of the child" (EU 2013: 78)

Pædagogernes deltagelse i hjemmebesøg ses som det mest centrale, som noget der kan bane vejen for, at forældre, der ses som at være i særlige risici, opskriver børn i daginstitutioner og benytter dem:

OECD (2012c) skriver i et selv-refleksions værktøj, som har til formål at rejse opmærksomhed på potentielt nye indsatsområder: "Home visits are arranged for those who need such programmes" (OECD 2012c: 2)

OECD (2009) anbefaler: "Improve targeting of pre-natal and early-years care towards higher-risk children. For example, home-visiting can play an important role in expanding the take-up of services by those who most need them" (OECD 2009: 2)

Senest i dansk kontekst er der politisk stillet forslag om hjemmebesøg i form af et øget samarbejde mellem sundhedsplejersker og pædagoger hos forældre og børn i hjemmene:

Rådet for børns læring (2017) skriver: "Ministeren sammen med kommuner og Sundhedsstyrelsen tager initiativ til at undersøge og udvikle forsøg med, hvordan sundhedsplejen i barnets første leveår, i samarbejde med forældrene og dagtilbud, kan have et større og mere målrettet fokus på barnets læring – også i overgangen fra hjem til dagtilbud" (RBL 2017: 57)

Pædagogens praksis indenfor daginstitutionsområdet bliver på den måde potentielt udvidet ved besøg i familiers og børns hjem (jf. også L107, BSM 2017: 13, 14). Der er i dansk kontekst endnu ikke en særlig udbredt tradition for, at pædagogens praksis omfatter at komme i hjemmene hos forældre og børn⁹. Det nye er dog, at pædagogens praksis tænkes som en del af en læringsdagsorden for børnene, før de kommer i selve daginstitutionen. Derudover at et potentielt øget samarbejde med sundhedsplejen ses som en del af socialt forebyggende indsatser. Det ses, når der fx bliver lagt op til at øge mulighederne for at udveksle viden mellem kommunale institutioner og tilbud;

I aftalen om Stærke dagtilbud" (2017) mellem regeringen og partier, der tilslutter sig aftalen, anføres det: "Kommunen skal således, som en del af fastsættelsen af kommunens mål og rammer for dagtilbuddene, overordnet tage stilling til snitfladerne mellem kommunens forskellige tilbud, herunder hvordan der videregives relevante oplysninger om barnet fra sundhedsplejen til dagtilbud og fra dagtilbud til SFO eller fritidstilbud og skole. Det skal være med til at sikre, at relevant information om børnene ikke bliver tabt i overgangene. For det er vigtigt, at de relevante fagpersoner får tilstrækkelig viden om børnene, særligt i arbejdet med børn i udsatte positioner" (BSM april 2017: 12).

Idealet om at alle børn skal have et daginstitutions tilbud og idealet om hjemmet som læringsmiljø kommer især til at omfatte udvalgte familier og børn, og dermed bliver idealet en del af socialpolitiske tiltag om tidlig og forebyggende indsats. På den måde kan der spørges, om det egentlig (alene) handler om tidlig læring, eller snarere handler om en klassisk kendt problemstilling om, at der som en del af pædagogisk praksis ofte er forebyggende foranstaltninger for de familier, som ikke lever op til samfundsmæssige normer for, hvad børn behøver for at lære, udvikle sig og trives (Holst 2017: 305, 313). Eller som vurderes at være i risiko for ikke at kunne udfylde rollen som forældre med mindre de modtager støtte i hjemmet.

⁹ Blandt nyere eksempler på pædagoger, der deltager i hjemmebesøg, er "En tryk start i livet", Århus kommune; <https://www.aarhus.dk/da/omkommunen/organisation/Boern-og-Unge/PA/LU/SSP/Tryk-start-i-livet.aspx>

I de følgende afsnit inddrages analyser fra forskningsprojektets deltagerseminarer mht. pædagogers, lederes og forældres perspektiver og positioner i forhold til spørgsmål om tidlig læring og brudflader til andre idealer.

Curricularisering af familielivet og brudflader: Læring og leg eller legens egen værdi

I forhold til tendenser til en curricularisering af familielivet er der også andre positioner. Læring og leg eller legen i dens egen betydning er et tilbagevendende tema på de deltagerseminarer, der blev afholdt for ledere, pædagoger og forældre i forskningsprojektet.

På deltagerseminarer med hhv. pædagoger, ledere og forældre blev afholdt både et seminar for hver af aktørgrupperne og et fælles seminar. Da en leder på et seminar for lederne fortæller, at han ser legen som hovedformålet for den pædagogiske praksis, bliver han spurgt af en anden leder om følgende:

Leder: "I og med der er noget, der hedder læreplaner i en børnehave, så skal der jo også være nogle læringsmål, ik'?"

Leder: "Ja, jeg tænker bare nogen gange, at nu har vi haft det her fokus på børns sproglige kompetencer, og på den ene side så er jeg i et dilemma, for jeg kan godt se, der er evidensbaseret forskning, der peger på, at det her det virker, og det har et felt, og det ville også være mærkeligt andet, det, der bare ikke er så meget på det, er, hvordan man tager barnet ud af det for så at tilrettelægge de her forløb, og om ikke også der sker en sproglig udvikling på nogle andre områder, som vi ikke er helt så rammesat strukturerede eller tilrettelagt, jeg har jo altså en fantastisk (utydeligt), fordi han kalder mig 'badibadures'"

Souschefen fra samme institution, der også til hverdag fungerer som pædagog, siger: "Ja, han er meget fantastisk"

Lederen fortsætter med at sige: "Jeg aner ikke, hvad det betyder, det er noget jeg er, og der kommer nye ord på. Han leger med sproget på en måde, jeg tænker hold da op".

Den anden leder siger: "Jeg kunne da tænke mig så at stille dig spørgsmålet målrettet, er det hos jer som fagpersoner, at det her med læringsmål, det trækker jer, gør noget ved jer?... jeg tænker jo altså læreplaner, vi andre, vi strittede jo gevaldigt, dengang det kom til, ik'? Altså, det lød lidt ligesom dig, ik', jamen, det var virkelig det her med at læreplaner, at vi skal simpelthen have ned på skrift, hvad det er, vi laver, og hvad vi vil have ud af det, og hvordan vi kommer derhen, og hvad vi så gør, hvis vi ikke kommer derhen til. Altså, hvor man tænkte hold da op, skal vi bruge tiden på det i stedet for, det synes jeg egentlig er faldet lidt på sådan et okay leje, hvor jeg også kan se fordelene i, at vores faglighed faktisk fik sådan et skub ud i lyset".

Ledernes udsagn modstiller læring og leg samtidig med, at den ene også ser det, som at læring sker gennem legen, fx med sproget. De to lederes udsagn behøver ikke betyde, at de alene har fokus i ledelsen af daginstitutionens virke på enten det ene eller andet. Til gengæld kan det afspejle, hvordan de to ledere på forskellig vis finder, at pædagogers arbejde udadtil bedst bliver anerkendt, hvis der bliver arbejdet med børns læring, og at de arbejder med det vilkår på forskellig vis. Dette berører også, hvad et øget fokus på læring betyder for opfattelser af, hvad der kan anerkendes som fagligt, og hvad der udgrænses (Plum 2011).

Med kravet om at beskrive institutionens praksis ud fra læringstermer afspejles lederens opfattelser af, hvad de bliver vurderet for. De mere voksenstyrede aktiviteter bliver af den ene leder set som noget, der er fulgt med læreplanernes indførelse og som mere tidssvarende end et fokus på leg. Den erfaringsdannelse, som udspiller sig i mere uformelle situationer for voksne og børn, bliver vanskeligere at begrunde eller legitimere, fordi den rammer ved siden af idealer om læring eller skævt ind på dette. Det behøver ikke indebære, at begge ledere ikke samtidig er optaget af, at børnene leger, trives og udvikler sig. Men at det, der ses som noget, der med størst vægt kan legitimere pædagogernes arbejde udadtil, er arbejdet med børns læring.

Bredere set er leg, og hvilke formål den skal tjene, et tilbagevendende spørgsmål. Legen ses ofte i pædagogisk praksis som middel for noget andet (Øksnes 2012). Fx om legen skal tjene som et middel til læring, trivsel eller som en vigtig del af skabe en socialitet sammen med andre. Børns leg, som den udfolder sig i praksis, er samtidig ofte langt mere flertydig for voksne såvel som børn (Andersen & Kampmann 1997). Ydermere er der en tendens til, at voksne ser legen som en del af barnets natur.

Børns leg ses af forældre på seminarerne som en naturlig del af børns sociale liv i daginstitutionen. En far fortæller, at de har valgt daginstitutionen, idet der er fokus på børns leg og deltagelse. Herom siger han:

”Men jeg tror også, det kendetegner det sted, hvor vi er. Jeg har haft børnene i en anden institution, og når jeg får at vide af noget personale, at der har været ydet en særlig pædagogisk indsats over for mit barn ved at kunne lege sammen med andre børn, når man lige er startet i børnehaven, så bliver jeg bekymret. Fordi jeg tænker, det kan vel ikke være en SÆRLIG pædagogisk indsats at hjælpe et nyt barn ind i lege relationer?”

At yde en særlig pædagogisk indsats for et barn i forhold til leg med andre børn vækker farens bekymring. Faren stiller spørgsmålstejn ved, om et fokus på børns leg snarere bør være en almen del af pædagogisk praksis end at være noget, der kræver en særlig indsats. For faren er legen et spørgsmål om, hvilke relationer som dannes børnene imellem frem for et spørgsmål om det enkelte barns færdigheder til at kunne lege med andre.

Både pædagoger og forældre er optaget af, hvilke roller de skal have i forhold til børns leg, og hvor styrende de skal være. Marie Øksnes (2012) har påpeget, hvordan legen i moderne børneliv på den ene side har en tendens til at blive overvurderet, hvis den kun kan retfærdiggøres, når den er en del af en ”pædagogisk” indsats, og på den anden side at legen og dens flertydighed bliver undervurderet, hvis den mister sin legitimitet i børns hverdagsliv.

Pædagogens rolle som familie-vejledere?

Det er en del af makro- og mikro-politikker og institutionelle kontekster, at der dannes forventninger om, hvordan man som pædagog og forældre er og bør være. På deltagerseminarer for hhv. ledere, pædagoger og forældre fremkom forskellige positioner i forhold til idealer for relationer mellem daginstitution og hjem, og hvad grænsedragningerne mellem offentlig og privat burde være. I relationen mellem daginstitution og hjem rejses en problemstilling om, hvad pædagoger bør give råd til forældre om. De deltagende ledere og pædagoger indtager forskellige

positioner om, hvorvidt de bør vejlede i forhold til, hvordan forældre bør være i hjemmet, og hvad som ses som noget, der udgør problemstillinger for familier og børn, som de som professionelle bør være en del af (se også Ericsson & Larsen 2000: 14).

Idealer om pædagogens rolle som familie-vejleder fremkom på seminarerne i videns- og perspektivudvekslinger mellem deltagerne, og det var et ideal, der ikke entydigt fremkom i forhold til børns læring, snarere forældres og børns sociale adfærdsformer. Idealer, om at pædagogen bør fungere som familievejleder, bliver begrundet med, hvordan relationen mellem daginstitution og hjem mere generelt bør udforme sig ud fra hensyn til værdier og normer for daginstitutionens virke i hverdagen samt familiens og barnets trivsel.

En leder fortæller på seminaret; "Jeg kan høre på personalet, at der kan være lidt en tendens til at sige "det skal vi jo ikke gøre" for eksempel i forhold til at gå ind og vejlede uden opfordring fra forældrene. Den her med at "Jamen i virkeligheden, så SKAL vi ind den vej", mener jeg og være sådan en semi-familievejleder - forstået på den måde, at vi går ind og siger, at I kan forvente, at vi gør, for eksempel den der afhentningssituation, der hverken er godt for forældrene og slet ikke godt for barnet, hvor det tager 20 minutter, og det bliver med skrig og skrål fordi, at nu kommer mor simpelthen og henter dig. Altså, så kan du forvente, at vi går ind og hjælper. Der ser jeg meget en tendens til, at vi er nødt til at gå den vej i hvert fald i.."

Souschefen, som også har funktion som pædagog, fortæller, at idealer om at fungere som vejleder for familier skubber ved, hvad nogle af pædagogerne selv tidligere har opfattet som grænser for, hvad der er privat og offentligt, og at der opstår udfordringer, når de forventes at krydse de grænsedragninger. Pædagogerne finder, at de får mere vejledende roller for forældre, og at de dermed går længere ind i, hvad de anser som familiernes og børnenes private sfærer. Herom fortæller hun:

"Det kan være måden, man spørger ind til i forhold til en tremåneders samtale i børnehaven. Det her med hvor dybt tør man spørge i forhold til, hvordan de er omkring barnet, for der kan være for eksempel det her med, at kan godt spørge: "Kan I ikke sætte lidt tydeligere rammer op derhjemme?" Og "Ja ja, det kan vi godt". "Hvordan gør I det så, og kan du give et eksempel på det?" Og så sige: "Godt, jeg kan høre på, at den måde du gør det, og den erfaring jeg har med dit barn: Jamen, der kan det her hjælpe, de her redskaber kan hjælpe". Og der er der nogen (red. kollegaer), der kan have svært ved at gå ind og tage den det skridt videre. Det kan også være den her med, at jeg har sagt "sådan og sådan til forældrene". Ja, men hvordan sagde du det? Blev det sådan noget, der blev fortabt i, at forældrene de lige pludselig ikke hørte efter og ikke hørte den vejledning og hjælp, der var i det, og fordi at det er svært for dig selv som person, personfaglig pædagog, fordi du synes, det bliver for privat?"

Souschefen beskriver her, hvordan hun fortolker at være vejledende for forældre i forhold til det, som foregår i hjemmet, og hvordan hun oplever, at der for andre pædagoger kan opstå modsætningsforhold, når de ser anderledes på, hvilke grænsedragninger der bør være mellem offentlig – privat i samarbejdet. Det vejledende omfatter i højere grad spørgsmål om forældres

opdragelse af børn, og der er forskellige positioner til i hvilket omfang, at pædagogen skal vejlede om, hvad der sker i hjemmet, som hun eller han ikke selv er en direkte del af. En pædagog formulerer det således: "Vi føler lidt, at vi er blevet lidt mere opdragende - altså en familieopdragende instans". Der skabes og omskabes således normer for, hvad der er ideelt i samarbejdet, når det gælder pædagogers måder at skabe relationer mellem daginstitution og hjem og forældres måder at agere på i forhold til børns adfærd.

Forældre taler indbyrdes om, at når børnene hentes, finder de, at institutionens normer og retningslinjer er gældende, så længe de er i institutionen, men at andre forhold kan gøre sig gældende, når de kommer hjem. En forælder udtrykker det som, at der i daginstitutionen har været en dialog om, hvornår forældre kan tage over for pædagogen, når barnet hentes. Heraf ses, at det af forældre kan opleves som en udfordring, hvornår pædagogen lader forældre udfylde sin rolle i forhold til eget barn:

Forælderen siger til et seminar med andre forældre: "Altså vi har snakket meget om, hvornår giver pædagogen stafetten videre. Så jeg synes også, at den der åbne dialog. Altså, at det er okay at være forældre, og det er okay at være pædagog, når man er i huset, ik'? Og man kan sige vi.. har bare haft en skæv dag alle sammen, ik'? Altså, at det er okay at have en skæv dag for alle og også for pædagogerne. Men at man så som forælder får det af vide. Eller man, hvis der har været et eller andet, det kan være små ting, jeg synes, det er rart i hvert fald som forælder, at få det med hjem, lige meget hvad det er, altså. Og jeg kan i hvert fald godt lide, uanset om det har været en dårlig dag eller en god dag, at så få af vide, at det har været en god dag i dag, eller det har været en dårlig dag i dag".

Det er en tilbagevendende tematik for pædagogerne i hvilket omfang og på hvilke måder, de skal give råd til, hvordan forældrene udfylder rollen som forældre, og hvor, hvornår og hvordan det er socialt passende at finde sted. Forælderen ovenfor skelner mellem, om i hvilken udstrækning hun oplever at få oplyst, om barnets dag har været god eller dårlig, men også mellem om hun oplever, at pædagoger og forældre går skævt af hinanden. At gå skævt af hinanden forstås som, når der er modsatrettede handlinger i forhold til børn indenfor rammerne af daginstitutionen, og hvor der kan være flere modstridende opfattelser af hinandens roller i forhold barnet. Fx i forhold til hvornår forælderen tager over i forhold til barnet, og i hvilket omfang pædagoger skal guide forældre eller forsøge at være mægler mellem forældre og børn i konflikter, der opstår i garderoben, når barnet skal have tøj på.

En anden position end idealet om familievejledere udtrykkes af en pædagog på et seminar, som fremhæver, at hun finder, der er et behov for at modstille pædagog roller og forældre roller og foretage grænsedragninger mellem, at pædagoger ikke skal vejlede forældre til at gøre og være på de samme måder som pædagoger, men i stedet at de to roller bør være adskilte:

En første pædagog siger, at hun oplever at; "Det oplever jeg også - forældre mere sådan næsten ser sig selv som pædagog, spejler sig i hvad pædagoger synes er rigtigt for børn mere end `hvad

skal vores familie være'. Familien er jo ikke en institution. Altså, det er det, hvor jeg synes, det er noget stort, noget vigtigt, synes jeg, der går tabt for børn, hvis de forvandler deres, når de spiser derhjemme til en spisesituation, altså bare sådan nogle ord man bruger om det. Eller de synes, de skal stimulere deres børn i weekenden og vil gerne lave educating med dem, mere end bare at tøffe rundt i nattøj en dag, altså det er virkeligt. Det synes jeg også er en vigtig del af samarbejdet og være klar på, at vi kan hjælpe hinanden og supplere hinanden, men det er ikke et mål, at de skal ligne pædagoger, eller kun skal spejle sig i os. Det er også at have sin egen families værdier på plads og vide, hvad synes vi er rigtigt i vores familie. Og så kan vi være en del af noget, der vejleder om det, eller inspirer om det, men der skal gerne være mange andre end pædagoger. Og det har vi i hvert fald talt meget om, der kommer, altså nogle (red. forældre) som selv er vokset op i institutioner, så det er for dem en almindelig hverdag, den er i en børnehave, så derfor sker der et skift nu". En anden pædagog supplerer: "De kender ikke til andet", mens en tredje pædagog indskyder: "Nej, så derfor tænker de, ja, eller oplever en stor tillid og åbenhed til os, som jeg også synes er lidt voldsom. Er der ikke også en god veninde eller en mor at spørge om det her? Altså."

Familien ser den første pædagog ovenfor som det modsatte af institution. Familien forbindes med kulturelle og ikke fast definerede forestillinger om samvær, omsorg og hjemlighed i bolig (Winther 2006). Her finder pædagogen, at der er en vigtighed i at understrege, at det at være forældre er noget andet end at være pædagog. Pædagogen fremsætter kritik af, hvis forældre skal give alle daglige aktiviteter og samvær et læringsssigte, som hun finder kan tilsidesætte andre hensyn i samværet med børn. De to andre pædagoger fortæller, at de finder, at der bliver sat mindre spørgsmålstegn ved daginstitutionen tidligere, og at de finder, at det er, fordi at de begynder at have årgange af forældre, der er blevet socialiseret i de selv samme typer institutioner som barn.

En forælder ser omvendt pædagoger som professionelle, som hun kan søge råd hos som vejleder, og hun udtrykker det således:

"Vi har jo sådan nogle pædagoger, som startede det derude for 26 år siden eller sådan noget. De er der stadigvæk. Lederen stoppede her fra 3 år siden... Men dem ser jeg bare som ekstreme autoriteter, eller de har en ekstrem kompetence, de har også stået, de har uddannelse i mange år. Og hvis der er noget, jeg er i tvivl om, så spørger jeg dem bare. Altså, og så har de tit noget godt. Og hvis jeg skal have at vide, hvordan det går med barnet, så jeg sådan lidt 'jeg er ikke eksperten her'. Jeg er ikke den professionelle, især ikke når det er mit eget barn, så jeg synes, jeg kan få rigtig meget godt ud af dem".

Forælderen ser pædagogen som at besidde en professionel kompetence, som hun finder er vejledende i forhold til, hvordan hun skal forholde sig til sit eget barn. Forældre rollen er her ikke noget, som er naturgivet, men snarere noget som ses som noget, man kan lære sig. For pædagoger og forældre varierer det, hvordan og i hvilket omfang det at være professionel bliver forbundet med at vejlede i familieliv og forælderoller. Der er variationer alt efter daginstitution, forældre, børn og kontekster, hvordan pædagoger fortolker deres roller i samspil med forældre om børn, og hvordan der i relationer mellem daginstitution og hjem også flyttes ved deres

opfattelser af: Hvem forældre er og bør være, hvem pædagoger er og bør være, og hvad der bør påkalde pædagogers råd i forhold til forældre om deres børn.

I de næste afsnit belyses og diskuteres, hvordan læring bliver en del af socialpolitiske dagsordner, og særlig på hvilke måder familier og forældre ikke kun bliver set som en ressource og løsning for styrkelse af børns læring og trivsel, men ind imellem også som en del af problemet, og som noget der kræver særlige indsatser.

Familier og børn – dagsordner om tidlig læring som en del af risiko- og forebyggelsespolitikker

Både pædagogisk personale og forældre i ECEC ses som en form for risiko-managers i børns liv, hvis opgave er at forsøge ikke kun at forebygge risikoer i forhold til børns fremtidige livsmuligheder, men også forhindre at de opstår (se også Lee 2014: 12). Dette skaber ligesom i alle andre former for politiske prioriteringer en række paradokser. Et af paradokserne er på den ene side argumentet om, at professionelle bør prioritere en tidlig vejledning og hjælp til alle slags familier og børn, før problemerne opstår, og de samfundsmæssige og menneskelige omkostninger bliver for store, og på den anden side, de dilemmaer det rejser for de professionelle, der skal arbejde med indsatserne om, hvordan "de måske bekymrende" egentlig ser ud (Harrits & Sommer 2016: 10).

Familien og hjemmet bliver ved fokus på børns tidlige læring som en del af risiko- og forebyggelsespolitikker (igen) set som et offentligt anliggende snarere end et privat anliggende (Holst 2017). I princippet bliver alle børn genstand for mål for tidlig læring i et forsøg på ikke kun at forebygge risikoer og vanskeligheder, men også at foregribe og forhindre at de overhovedet opstår (Andersen, Hjort & Schmidt 2008). Børn ses de facto som værende i potentiel risiko. Her om skriver Ellie Lee (2014): "... risk is often admitted to be uncertain or unknown. It is a 'worst case scenario', a possibility rather than a probability" (Lee 2014: 11). Indenfor 'parenting culture studies' er det betegnet som, at der i nyere tid som led i fokus på forebyggelse af risikoer sker et skift fra en mere implicit familiepolitik til en mere eksplicit familiepolitik, og at det omfatter en intensivering i forældrevejledninger om, hvordan de bør være som forældre, og hvad de bør understøtte hos barnet (Macvarish 2014: 95, Lee 2014: 6). Der er samtidig en forventning om, at forældre gennem øgede valgmuligheder for daginstitutioner mv. selv kan balancere modsætninger mellem tilknytning til arbejdsmarked på fuldtid og småbørns optimale udviklingsbetingelser (Grumløse 2014:154).

Familiepolitik i dansk kontekst omfatter både alle forældre, der tænkes aktivt at skulle medvirke i at sikre børns tidlige læring, samt især udvalgte familier, hvis liv med deres børn på en eller anden måde regnes for problematiske. For pædagoger indebærer det ikke kun udfordringer om, hvordan de kan arbejde med fokus på alle børns læring, men også at de forventes at kunne identificere,

hvordan et barn, som måske er i udfordringer, mon ser ud, før der endnu er klarlagte behov. Desuden rører det også særligt spørgsmål for pædagoger om forældre, som ikke opfylder samfundsmæssige normer for, hvad forældre bør lære og opdrage deres børn til, og hvad de bør være, gøre og kunne i forhold til deres børn. I yderste konsekvens handler det også om de vanskelige spørgsmål om det, som tidligere blev kaldt for 'forældreevne', og som nu ofte går under betegnelsen 'forældrekompetence'. Heriblandt hvem der skal vurdere forældres kompetencer, hvornår og hvordan der skal skabes interventioner.

Kategorier og kategoriseringer af familier

Daginstitutioner har siden deres oprettelse været en del af socialpolitiske dagsordener om forebyggelse mhp. at skabe en tryk og sikker barndom (Nielsen 2013). Daginstitutionen ses stadig som en særlig betydningsfuld del af sociale indsatser for familier og børn i udsatte hjem og positioner i forhold til at forbedre deres livsmuligheder (MBUL 2016: 9). Fokus på børns tidlige læring ses som samfundsmæssige og økonomiske investeringer, og der tales for at styrke tiltag for børn "at high risk" (OECD 2011: 7).

I forhold til ECEC ønskes sikret, at alle forældre vælger at benytte disse tilbud, og at ECEC omfatter de forældre og børn, som ses som sværest at nå og som mest i behov for det (EU 2013: 32). En tidlig start i daginstitutioner bliver fremhævet som noget, der kan mindske ulighed og fremme børns fremtidige muligheder:

OECD (2016) skriver: "Many of the equalities found in education systems are already evident when children enter formal schooling and persist (or increase) as they progress through the school system. In addition pre-primary education helps to prepare children to enter and succeed in formal schooling" (OECD 2016: 298)

EU (2013) skriver: " ..the children that are hardest to reach with ECEC provision are generally also the ones that need it the most; these are often socio-economically disadvantaged, and may benefit the most from quality ECEC services" (EU 2013: 32).

ECEC ses som kompensatorisk for bestemte kategorier af familier og deres hjemmemiljø i forhold til at sikre børns læring og udvikling og ikke alene som komplementær. Historisk set er det ikke første gang, at institutioner bliver set som kompenserende for familier, og at professionelle forventes at gøre forældrene ansvarlige overfor at tilpasse sig den viden og de kundskaber, som anerkendes (Ravn 2008: 16). Fokus for ECEC er på at forsøge at nå de familier, der ikke benytter daginstitutionen som tilbud, eller som benytter det senere i børnenes første leveår end andre. Der er en række kategorier af familier, som pædagoger forventes at forholde sig til ud fra samfundsmæssige kategoriseringer. Det varierer således, hvilke kategorier af familier som bliver set overvejende som en ressource eller risiko for barnet:

Rådet for børns læring (2017) skriver;" Med en målrettet indsats kan det faktisk lade sig gøre at styrke læringsmiljøet i de hjem, hvor det er svagt. Men det kræver en justering i den måde, man tænker forældreinddragelse på. (RBL 2017: 22). Og senere uddybes; "Det er her vigtigt at sige, at

kortuddannede forældre, eller forældre på overførselsindkomster kan være glimrende forældre. De kan i mindst lige så høj grad som veluddannede forældre give deres børn et trygt og omsorgsfuldt hjem med masser af kærlighed. Men veluddannede forældre har et bedre udgangspunkt for at skabe en kultur, hvor fokus på sproglig udvikling, læring, skolegang og uddannelse er en naturlig del. Og det giver veluddannedes børn nogle muligheder for at tilegne sig de kompetencer og den tilgang til læring, som gør det lettere for dem at klare sig godt senere i livet" (RBL 2017: 22).

Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale forhold (2015) anbefaler: " Et godt læringsmiljø i dagtilbuddet er særligt vigtigt for de udsatte børn, som ikke i tilstrækkelig grad stimuleres hjemmefra. De børn har især behov for, at der arbejdes systematisk med læring i de aktiviteter, som sættes i gang i dagtilbuddet" (MBLIS 2015: 26).

Der sker i policy uddragene ovenfor en hierarkisering, som afspejles i kategoriseringer af familier ud fra forskellige former for viden og handlinger som mere værd end andre, og som kommer til udtryk i, hvad der ses som ressourcer, og hvad der ikke gør (Andreasen & Ydesen 2015: 102). Følgende kategorier af familier og børn, der kategoriseres som at være i 'risiko' i forhold til at opfylde krav og forventninger til læringsmiljøet, omfatter: Enlige forældre, lavindkomst familier, familier med migrant baggrund, familier, som er i positioner, der betragtes som "lavt uddannet" eller "Ikke-boglige hjem" (OECD 2011: 6, OECD 2012: 4, OECD 2016: 300). Disse kategorier defineres i tiltagene både i forhold til politiske mål, men også implicite kulturelle normer og værdier, og i forhold til hvad der ses som anerkendelsesværdigt, når det gælder pædagogers og forældres bidrag og ydeevne i forhold til børns læring og deres trivsel generelt.

Pædagogen forventes at påvirke bestemte kategorier af familier og børn, så de ændrer sig i overensstemmelse med normer for, hvad der udgør 'kultur', 'viden' etc. i stedet for at forsøge at ændre skoler og daginstitutioner, så de imødekommer forskellige familier og børn. Ifølge Ellie Lee (2014) kan der med et øget fokus på forældreskabet skabes tendenser til en deterministisk tænkning. Herom skriver Lee (2014): "'Parental determinism', a form of deterministic thinking that construes the everyday activities of parents as directly and causally associated with 'failing' or harming children, and so the wider society" (Lee 2014: 3). Forældre defineres og kategoriseres således ud fra kulturelt ladede normer og værdier. Det gælder fx, når kategorier af familier ud fra hierarkiserende normer i forhold til sociale og økonomiske indkomstgrupper placeres som 'høj' eller 'lav', eller når læringsmiljøet i hjemmet ses som at være 'stærkt' eller 'svagt'. I den kontekst bliver pædagoger igen set som vejledende og understøttende faktorer: Jo mere barnets forældre ses som nogle, der kommer fra 'lavere' sociale lag, jo mere vigtigt ses det at intervenere og involvere forældre i forhold til barnets hjemmemiljø.

Paradoksalt nok er sociale indsatser dog ikke kun socialt mobiliserende. De kan omvendt også medføre social udskillelse af de familier og børn, som der bliver sat ind overfor at hjælpe (Lareau 2000: 146). Anette Lareau finder, at det afspejler en indtrængen i familielivet, hvor der kan være en tendens til at se bort fra de negative udfald, dette også kan have i form af ulighedsskabende

processer (Lareau 2000: 146). Lareau rejser det vigtige spørgsmål om, i hvilket omfang forældre skal og kan gøres ansvarlige for børns læring, og ud fra hvilke normer det sker.

Fokus på læringsulighed i stedet for social ulighed?

Rådet for børns læring (2017) gør spørgsmål om social ulighed til et spørgsmål om læringsulighed i stedet:

“Dagtilbud og skole hverken skal eller kan løse problemet med social ulighed i Danmark. Det er en kompleks problemstilling, der handler om meget mere end skole og uddannelse. Hvad dagtilbud og skoler derimod kan, er at fokusere på, at social ulighed i mindst mulig omfang slår over i en læringsulighed. Læringsuligheden opstår, når børn får forskellige muligheder for at udvikle sig og lære på grund af deres familiemæssige baggrund.” (RBL 2017: 6)

På den ene side åbnes i policy uddraget op for en opmærksomhed på, at daginstitutioner og skole utilsigtet har en tendens til at tilgodesse familier og børn frem for andre, og på den anden side er der også problemstillinger forbundet med at afvise, at skole og daginstitutioner skal bidrage til at løse social ulighed. Idealet om partnerskaber bliver set som særligt centrale i forhold til familier og børn i udsatte positioner. Hvis pædagogen via partnerskaber og med afsæt i læringsdagsordner forventes at løse samfundsmæssige problemstillinger, kan det rejse spørgsmål om, hvad pædagogens rolle bliver. Strukturelle modsætningsforhold kan blive gjort til problemstillinger for pædagoger, som skal løse det gennem vejledning og guidning, og for de enkelte forældre, som bliver målgrupper for dette.

Inden for det socialfaglige professionsfelt er der således i studier peget på, hvordan idealet for partnerskaber rejser to beslægtede problemstillinger: 1) Hvis partnerskaber slører for og gør samfundsmæssige problemstillinger (fx social ulighed, fattigdom eller udsathed) til et problem, der skal og kan løses på et individuelt plan. 2) Hvis der skal indgås partnerskaber, hvor begge parter – både pædagoger og forældre - skal være med til at løse et udpeget problem, som de ikke nødvendigvis selv har været med til at formulere som et problem (Rose et al. 2013: 451, Macvarish 2014: 83). Den professionsfaglige udfordring kan her bestå i, hvis idealet om partnerskab hindrer pædagoger i, under hensyn til politiske dagsordner, at rejse samfundsmæssig bevågenhed på spørgsmål om fx social ulighed og fattigdom. Det vil sige, hvis sociale problemstillinger primært gøres til et individuelt problem, som familierne selv skal løse for barnet i udveksling med pædagoger.

I forhold til ECEC bliver der lagt vægt på, at civilsamfund¹⁰ kan udgøre et socialt netværk, der skal støtte forældre i ”making smart choices” og styrke social sammenhængskraft og offentlig orden i socialt udsatte boligområder. ECEC ses som en ressource for familier og børn (OECD 2012: 12). I forebyggelsespolitikker er det med hensyn til kulturelt dominerende normer svært at skelne

¹⁰ Civilsamfund referer her bredt til ”neighbourhood” og omfatter ud over statslige institutioner også fx private sammenslutninger, religiøse organisationer, museum, sport centre, forsamlingshuse (local community houses), politiet etc. (OECD 2012: 12).

normalitet fra afvigelse. Det, der betragtes som potentielle risici, afspejler ofte, hvad der aktuelt forstås som afvigende. I forhold til børns tidlige læring er fokus på sociale interventioner for bestemte kategorier af familier, forældre og lokalsamfund rettet mod at skabe forskellige grader af positiv belønning af forældre (og børn) mht. i hvilket omfang og med hvilken styrke, de ændrer holdninger og adfærd.

I de følgende afsnit inddrages analyser af lederes, pædagogers og forældres perspektiver og positioner, som de er fremkommet på projektets deltagerseminarer. Dels i forhold til kategorier af familier og børn, og hvad de betragter som risikoer, dels hvilke relationer de finder, der bør være mellem daginstitution og hjem.

Risiko kategorier på hovedet? Familier og børn

Der er forskellige former for kategorier af familier, og kategoriseringer af om familier overvejende udgør en risiko eller ressource for barnet. Risiko er på ingen måder en på forhånd defineret kategori i forhold til forældre, der omfatter bestemte samfundsgrupper. Hvad der af pædagoger anses som at kunne udgøre risikoer i familier for børn skabes og genskabes også i forhold til andre normer end alene de, der handler om at tilgodese børns læring;

Pædagogerne på seminarerne udtrykker, at det, som de kalder for "ressourcestærke" familier snarere end alene "ressourcesvage" familier, også kan være en risiko:

En pædagog siger: "...man kan ikke altid vide, at det er ligeså tit de der ressourcestærke forældre, der har lidt for travlt og lidt for meget om ørerne, som man skal bruge ligeså meget tid på at guide og vejlede, synes jeg. Forældre i dag er ikke forældre, de har så meget med karriere, og så skal de også i fitness, og så skal de læse den rigtige bog, og de skal også nå at gå tur med hunden".

Og en anden pædagog fremhæver: "jeg synes, jeg oplever, det er mere, at jeg oplever en forældregruppe, der har så meget travlt med deres eget liv, at de glemmer at se, hvad der nogen gange er logisk i forhold til deres børn. Altså, de har så travlt også med deres Facebook og deres karrierer, og deres hvad hedder det alle deres, og børnene skal jo også gå til 'dut, dut og dut', og de er jo ikke hjemme bare og være sammen med de her børn andet end i weekenderne, og der skal man også en masse ting, og det er sådan det, jeg oplever".

De to pædagoger anskuer her ressourcer på flertydige måder: På den ene side fastholder de at omtale bestemte kategorier af forældre som "ressourcestærke" i forhold til socio-økonomiske forhold, og på den anden side spørger de til, om dette i sig selv udgør ressourcer for barnet. Ydermere ses de samme forældre som ressourcekrævende i forhold til, hvad pædagoger oplever de bruger af tid mht. at guide og vejlede dem. Det forventes, at forældre træffer gode valg for deres børn, men det varierer, hvad der bliver set som gode valg. De strukturelle og individuelle udfordringer, der kan opstå mellem bl.a. forældres arbejdsmarkedstilknytning, og at småbørn får optimale hverdagsbetingelser, bliver set som noget, der kan klares ved, at forældrene træffer (bedre) valg for deres familieliv og børn.

Familien og forældre kan som generaliserede kategorier i institutioner have en tendens til at blive universaliserende, hvad enten det drejer sig om de kategoriseres som ressourcestærke eller ressourcetsvage (Gullestad 1994). Val Gillies (2011) har påpeget, at der på den ene side politisk bliver lagt op til en åbenhed overfor en diversitet af familie og familieformer som en del af de moderne leveformer, og på den anden side at det ofte følges ad med en ængstelse for, at familier under disse betingelser bliver mere udsatte. Inden for denne forståelsesramme bliver familier i alle dens former set som nogle, der potentielt må ansues som nogle, der behøver professionel hjælp for at kunne være kompetente i opgaven som forældre og med at opdrage kommende samfundsborgere (Gillies 2011: 344, para 9.1.).

For pædagoger kan udfordringen blive, at de forventes at tage udgangspunkt i et bestemt ideal for familie, og at familiernes behov kategoriseres ud fra sådanne forståelser. Det kan samtidig som pædagog blive vanskeligt at formidle betydningen til andre af, hvad det er, som konkrete familier selv har af idealer for familielivet og interaktion med deres børn (Moxness 1993: 104) og de ressourcer, som dette omfatter.

Daginstitutionen som tilbud eller som kompensatorisk for hjemmemiljøet?

En leder spørger de andre ledere på et af projektets seminarer: ”..jeg ville have spurgt jer andre, hvordan I håndterer, når børn har meget fravær? Altså, der er nogen børn, som kommer ind imellem meget ustabil, kan man sige, og når vi taler om det her med, at der foregår alt muligt med, hvor vi skal nå nogle mål, så er det jo virkelig forstyrrende med nogen børn, der slet ikke kommer, eller kommer når alting er i gang. Men er det noget, I håndterer på en bestemt måde?”

Der er almindeligvis en anden tradition for i skolen at tale om børns fravær, mens det er mindre udbredt indenfor daginstitutionen, og derfor er det interessant, at det dukker op i lederens udsagn. I lederens perspektiv synes det, at pædagogiske aktiviteter tilrettelægges efter mål, der ønskes at nås af børn i bestemte aldersgrupper, at medføre, at forældre og børn forventes at have et stabilt fremmøde, og at deltage for at kunne opfylde disse mål. Der er familier, hvor ledere ser daginstitutionen som kompensatorisk for familier og deres hjemmemiljøer i forhold til børns læring, og hvor der er fokus på at skabe de læringssituationer, som det er forventet og som ikke opfyldes i hjemmemiljøet.

En anden leder fortæller til den første leder, at de af hensyn til læringsmålene for storebørnsgruppen forsøger at sikre, at børnene har et stabilt fremmøde, og særligt at det omfatter børn fra familier, der ses som i udsatte positioner;

Lederen siger: Vi indkalder forældrene til samtale. Lene (forsker) indleder spørgsmål: ” I indkalder til samtale ()? ”, og lederen fortsætter med at uddybe: ”Ja. Vi ringer som hovedregel selvfølgelig ikke, men det er den her, at de får også at vide til samtalerne, at vi ringer hjem til dem, hvis de ikke kommer, børnene. Så vi ringer hjem og siger, at det kunne være en rigtig god ide, at du kommer hen med dit barn, for der er nogle ting, vi gerne vil, og det er simpelthen, altså, den er sådan nogen gange lidt `Ahh´. Men vi har ringet i nogen af de situationer, og for nogen forældrene så virker det”. Souschefen indskyder: ”Jo, men det er også sådan nogen af de her sådan lidt skrøbelige, der ligesom bare aldrig kommer ud af døren, fordi de har muligheden for at blive

derhjemme, og så, når man så også kommer ind og får talt med dem, så er det jo ikke så meget det her, at det er forkert, at du er sammen med barnet, men det kan være, at du skal være det i lidt kortere". Lederen: "Det der med at bare kom med dem om formiddagen, så de er med i det her fællesskab, og så hent dem tidligt i stedet for fire fridage, fordi så er hun altså ny hver eneste gang hun kommer, ik?" Lederen: "Og det er så en af de ting, hvor politikere også har sat os et mål". Lene spørger: "Okay, så det er politisk eller ()?" Lederen tager ordet: "Men ikke før nu her, det er lige blevet godkendt her i slutningen af marts, tror jeg det var, det er i forhold til at understøtte, at vi skal få børnene til at komme, for at bringe, hvad skal man sige, skolefraværet skal falde, så vi allerede grundlæggende får lagt stenene"

Lederen fortæller her om et fokus på tidlig læring, forstået som at starte i daginstitutionen tidligt på at arbejde med målorienterede læringsaktiviteter og sikre børns deltagelse i aktiviteterne. Lederen referer til de kommunale politikker, når han understreger betydningen af, at børnene har regelmæssigt fremmøde. Daginstitutionen ses af lederen som et redskab til at vænne forældrene til, at børnene har et stabilt fremmøde og forhindre senere fraværs problematikker i skolen. Souschefen understreger, at det primært er i forhold til udvalgte familier i udsatte positioner, at de ser behov for at indkalde forældrene til samtale om børns hyppighed af deltagelse i institutionen og dens aktiviteter.

Blandt ledere fra de andre daginstitutioner åbner spørgsmålet om fremmøde og fravær op for en diskussion om, at der i modsætning til skolen er forældrebetaling for daginstitutionspladser, og at de i stedet foretrækker at betragte daginstitutionen som et tilbud for forældrene. Dette peger ind i bredere spørgsmål om, daginstitutionen i modsætning til skolen ikke har status af at være obligatorisk. Daginstitutioner er historisk set blevet set som supplement til familien (Andersen 2017: 542), og pædagoger har ofte forstået daginstitutioner som familieorienterede institutioner (Kristensen & Bayer 2015a: 292). Da daginstitutioner oprindeligt fik en bredere udbredelse, var der en udtalt bekymring for, om de muligvis kunne ses som trusler mod familien som institution. Diskussioner gik på om, hvorvidt børnene ville lide for store afsavn eller direkte skade af de daglige ophold i institutionen. Der blev bl.a. derfor med en vis systematik fremhævet, at daginstitutionen i den almenpædagogiske betydning var et tilbud og et supplement til familiens opdragelse og socialisering. De aktuelle spørgsmål om planlagte pædagogiske aktiviteter med fokus på opfyldelse af læring og mål for børn rykker muligvis ved disse idealer og kan måske selvfølgelig gøre at kræve børnenes fremmøde og deltagelse i bestemte aktiviteter.

Relationer mellem daginstitution, skole og hjem

Det er en tilbagevendende diskussion, om skolen skal ses som et forbillede eller endemål for daginstitutionen, og i hvilket omfang de måder, pædagoger tilrettelægger og prioriterer mellem aktiviteter, skal have dette for øje, og hvad det betyder for, hvordan samvær og miljø vægtes (Andersen 2017a: 539). Omvendt er daginstitutionen også ofte – og nogen gange indenfor samme

institution, der også vægter skoleforberedelse - udformet som et modbillede til skolen. Det kan fx ses ved pædagogers og forældres udsagn på seminarerne om, at "børn skal have lov til at være børn". Skolen forbindes med ansvar, mens daginstitutionen forbindes med et større frirum. Allerede i daginstitutionen bliver børnene dog genstand for de voksnes vurderinger, og her spiller bl.a. spørgsmål om overgangen mellem daginstitution og skole samt skolestart en væsentlig rolle. I de følgende afsnit belyses og analyseres, hvordan relationer mellem daginstitution, hjem og skole er genaktualiseret. Hvad enten der institutionelt bliver prioriteret at forberede børn direkte til starten i skolen, eller der bliver lagt vægt på, at børnene indenfor børnehavepædagogiske rammer udvikler kompetencer, tillægges overgangen til skole betydning allerede i daginstitutionen (Andersen 2013: 217).

Forberedelse og overgang til skolen

Tidlig læring bliver ofte begrundet ud fra, at det fremadrettet forventes at få positiv betydning for børns senere skolegang og resultater, deres livsmestring¹¹ (life skills) samt deres senere tilknytning til arbejdsmarkedet (OECD 2011: 30). Skolen og daginstitutionen er historisk og aktuelt løbende blevet defineret i forhold til hinanden, og det varierer i hvilket omfang, de ses som hinandens modsætninger. Der er transnationalt forskellige traditioner for, om man skelner mellem før-skole eller børnehave. I forhold til denne sondring er der også tidligere refereret til, at der for hhv. børnehave og før-skole er forskellige traditioner for, hvordan relationer mellem daginstitution og skole er;

OECD (2006): "France and the English speaking world have adopted a "readiness for school" approach, which although defined broadly focuses in practice on cognitive development in the early years, and the acquisition of a range of knowledge, skills and dispositions. A disadvantage inherent in this approach is the use of programmes and approaches that are poorly suited to the psychology and natural learning strategies of young children. In countries inheriting a social pedagogy tradition (Nordic and Central European countries), the kindergarten years are seen as a broad preparation for life and the foundation stage of lifelong learning" (OECD 2006: 13)

Norden har et internationalt ry for en børnehavetradition. Den nordiske læreplans tradition er ofte associeret med at adskille sig fra en angelsaksisk curriculum tradition for pre-schools, som begynder tidligt med formel undervisning. Den nordiske børnehavetradition kan samtidig anskues som en social, geografisk og historisk konstruktion. Det er en tradition, som fra tid til anden har været fremstillet med varierende ideologiske og politiske formål og med skiftende indhold (Brembeck, Johansson & Kampmann 2004: 11). De sondringer, der tidligere har været mellem early 'childhood education' og 'care', førskole og børnehave, mellem læreplan og curriculum, er de seneste år blevet omformet og udfordret. Didaktik er som en del af dette begyndt at være et

¹¹ Livsmestring bliver i dansk kontekst ind imellem også henvist til som livsduelighed og robusthed, og det bliver ofte forstået som evnen til at håndtere modgang og udvise udholdenhed (BSM 2016: 6, KL, UVM, SM & FM 2010: 7).

begreb, som mere eksplicit bliver anvendt i forhold til daginstitutionsområdet i dansk kontekst (Broström 2013: 131).

I forhold til ECEC bliver der rejst spørgsmål om, hvorvidt der er en for skarp adskillelse mellem 'education' og 'care', og om ECEC er et for opsplittet system, der kan underminere kvaliteten og omfatte, at der ikke er tilstrækkelig fokus på småbørns kognitive udvikling (EU 2013: 38). Der er med hensyn til ECEC fremhævet, at flere EU lande benytter før-skoleprogrammer for de ældste børn i overgangene til skolen, og som omfatter et didaktisk fokus på bl.a. literacy og numeracy (EU 2013: 88).

Fokus er på at sikre børns skoleparathed (school readiness) (Dyssegaard, Egeberg & Steenberg 2013, UVM & VM 2009) og at etablere overgange mellem daginstitution og skole (EVA 2016). Daginstitutionens organiseringer for de største børn i børnehaven tænkes på nogle måder at afspejle skolens mikrokosmos. Børnene forventes at indgå i bestemte pædagogikker, organiseringer i grupper, aktiviteter og relationer mhp. at lære den sociale adfærd og omgangsform, som skolen forventes at kræve. Der er diskussioner, om det er børnen, som skal være parate til skolen (skoleparate), eller om det er skolen, som skal gøres parat til barnet (børneparat):

Børne- og socialministeriet (2017): " En god start i skolen giver ro og overskud til at få nye venner og lære nyt. En god skolestart afhænger både af et tæt samarbejde mellem personalegrupperne og af, at skolen er klar til børnene. Den afhænger af, at børnene er gode til eksempelvis at vente på tur, kan udtrykke følelser og tanker, danne venskaber og har gå-på-mod. Og endelig at børn og forældre oplever, at der er sammenhæng mellem børnehaven, fritidstilbud og skole. Det er forældrenes og dagtilbuddenes ansvar, at børnehaveklassebørnene har lyst til at lære og mod på det nye i skolen, og det er skolens ansvar at være børneparat. Tæt dialog mellem dagtilbud og skole er centralt for gode overgange, og skolen kan for eksempel lade sig inspirere af dagtilbuddenes arbejde med en legende tilgang til læring" (BSM april 2017: 21).

I forhold til daginstitutionen er en tilbagevendende diskussion om, hvorvidt dens virke skal være med skolen som forbillede eller i dens egen ret. Når det gælder skolen, bliver det ind imellem diskuteret, om skolens kundskabsdimension kan skubbes for meget i baggrunden til fordel for opdragende funktioner, og hvad der er familiers og skolens funktioner i den henseende (Ericsson & Larsen 2000: 13). Med hensyn til daginstitutionen er der omvendt ikke den samme styrke i diskussionen om, hvad en læringsdagsorden kan betyde for daginstitutionens omsorgs- og opdragende funktioner. Børns læring forsøges gjort ligeså selvfølgelig i forhold til småbørn, som omsorgs- og opdragende funktioner gøres, og uden at diskutere, hvad det betyder for sidstnævnte.

Der er en række initiativer i dansk kontekst som fra 1990'erne og fremefter på ny sætter fokus på skoleforberedelse (Jf. fx Undervisningsministeriets, Kommunernes Landsforening og Danmarks lærerforening "Folkeskolen år 2000"). Et ideal er, at der mellem daginstitution og skole skal skabes kontinuitet, overgang eller rød tråd. Idealet er ofte, at helhed er vigtig i overgange for børn, og at de ikke må opleve brud eller diskontinuitet af hensyn til deres læring og udvikling:

OECD 2006 skriver: Facilitating transitions for children are a policy challenge in all systems... Transitions for children are generally a stimulus to growth and development, but if too abrupt and handled without care, they carry – particularly for young children – the risk of regression and failure. (OECD 2006: 13)

Ministeriet for børn, ligestilling, integration og sociale forhold (2015) fremhæver: "I forlængelse af reformen af folkeskolen vil regeringen desuden skabe bedre sammenhæng mellem dagtilbuddet og skolen. Det betyder ikke, at skolen skal begynde allerede i 3-års alderen. Men det betyder, at børnene skal være klar til den nye hverdag, der venter dem i skolen. Derfor vil udspillet sætte fokus på, hvordan overgangen fra dagtilbud til fritidstilbud og børnehaveklasse kan styrkes, og hvordan dagtilbuddet mere systematisk kan forberede de største børn på skolestarten" (MBLIS 2015: 31: s. 5).

Historisk set har relationer mellem daginstitution, skole og hjem ikke altid været set eller struktureret som et sammenhængende forløb (Andreasen & Ydesen 2015: 100). I forsøget på at skabe helhed for børn kan idealet for de overgange, der søges etableret mellem daginstitution, fritidsinstitution og børnehaveklasse hurtigt få karakter af at strække sig over flere år og gøre idealer om at skabe sammenhæng og helhed selvfølgelige. Dette skaber idealer om, at børn skal forberedes og gøres klar til skolehverdagen for ikke at opleve brud, og som kan betyde, at sådanne forberedelser sætter ind, før børnene er blevet elever og har fået en skolehverdag (Andersen 2013: 224). At skifte institutionelle kontekster som barn og opleve brud kan imidlertid også skabe andre muligheder end dem, de har haft tidligere.

I næste afsnit belyses, hvordan børns skift fra daginstitution til skole rejser forskellige spørgsmål om, hvad pædagoger og forældre skal forberede skolen, hinanden og børnene på.

Skoleparat eller børneparat

I forhold til skolestart og at forberede børn til skole rejses ofte tilbagevendende problematikker, såsom om alle børn i en bestemt alder er klar til starte i skole, eller om børn skal opfylde kriterier for en bestemt læring, udvikling eller adfærd for at kunne starte i skole (Andreasen & Ydesen 2015: 98, Schmidt 2014: 130). En tredje problematik er, om det er skolens ansvar at kunne rumme forskellige børn og tilpasse dens virke efter børnene, når de starter (Andreasen & Ydesen 2015: 100).

De grænsedragninger, der er mellem skole og daginstitution som institutionsformer, udfordres løbende. I forhold til overgangen mellem daginstitution og skole samler pædagogers og forældres opmærksomhed sig på seminarerne på forskellig vis om, hvordan børn kan gøres klar til en ny hverdag i skolen. Ledere og pædagoger finder samtidig, der er et skift i, hvordan nogle forældre forholder sig til skolen, som noget børn skal forberedes til;

En leder fortæller på et af projektets seminarer; "... forældrene begynder i 3 års alderen at spørge til: 'Hvordan er det, I afslutter børnehaven i forhold til skoleforberedelse?'. Det er i hvert fald også

noget, der har forældrenes opmærksomhed, det med fremdriftsreform og den der skoleting, så jeg tror på en eller anden måde, at det vil få mere fokus fremadrettet.”

Som en af lederne på seminaret udtrykker det, oplever de, at der er en forventning fra forældrene i forbindelse med at fremvise daginstitutionen om, at de forbereder børnene til skolen:

”Jamen forældrene er begyndt at spørge til nogen nye ting, som de aldrig har spurgt om, allerede inden børnene starter i børnehaven. Vi er jo en ren børnehave, men de spørger ind til, hvordan vi gør børnene skoleparate, allerede inden børnene er 3 år ikke? Så kommer de og spørger”. Leder fortæller videre senere: ”Vi snakker meget om børns leg og hvordan, altså læring sker i gennem børns leg, det er. Nogen af de der nye forældre, der er så fokuserede på skole, den hopper de ikke lige sådan på i første omgang, fordi det der med leg, det er bare leg, ik’? Men så, der skal man lige tænke sig godt om for at kunne svare på det, de i virkeligheden spørger om, ik’?”

Pædagoger, forældre og ledere vurderer børnene og hinanden i forhold til skolen og spørgsmål om, hvordan der kan forberedes til den, mens de i mindre udstrækning vurderer selve politikkerne, tiltagene og idealerne.

Der afspejles forskellige forståelser af forberedelse til skolen og spørgsmål om at blive klar til skole: Dels et fokus på daginstitutionen som det pædagogiske miljø der omgiver børn, og som noget der skal facilitere forberedelsen til skole, dels et fokus på børns alder og udvikling og hvordan der kan opnås individuel progression (Andreasen & Ydesen 2015: 109). Parathed forstås på den måde ikke kun som et spørgsmål om, at individuelle børn bliver klar til skolestart, men også om barnets sociale situation og kontekst gør det parat.

En pædagog beretter: ”Det er også nede i vores førskolegruppe.. de siger `Gør nu et eller andet i vuggestuen, og i børnehaven, gør nu noget, for når først de er nået op til os i førskolegruppen, så har de kun et år, og de kan ikke nå det, hvis de skal have dem skoleudsat eller noget, vi bliver nødt til at gribe ind og jo før jo bedre”.

Pædagogen fortæller her om, hvordan pædagogerne indbyrdes vurderer hinanden for, om de forbereder børnene tidligt nok til skolen. Pædagoger vurderer bredt set løbende børn for at kunne skelne mellem dem og tage stilling til, hvilke behov de har (Andersen 2013: 37). Nogle vurderinger fremhæves og institutionaliseres ved at blive tillagt en særlig betydning. Af pædagogens udsagn ses, at der iblandt er spørgsmålet om, hvor tidligt børnene i daginstitutionen skal vurderes i forhold til, hvad voksne tænker, at skolen vil kræve af dem.

Forældrene vurderer også sig selv, børnene og hinanden. Det gør de bl.a. i forhold til, hvad de orienterer sig imod, når børn senere skal i skole, og de indtager forskellige positioner i spørgsmål om forberedelse til skole. De stiller spørgsmål til, hvad de finder, børn i forhold til den senere overgang til skole behøver at lære i hjemmet og daginstitutionen, men rejser ikke spørgsmål til selve idealet om forberedelse:

En forælder fortæller på seminaret for forældre: ”..hjemme har jeg lavet, faktisk til min store datter har jeg lavet i perler i alfabetet, så hun kan se A, B, C, D ved hendes seng, og så tæller vi rigtigt meget derhjemme også. Så hos mig er det også, at hun i hvert fald kan kende bogstavsordene et godt stykke op, og at hun kan skrive sit eget navn, og at hun kan kende tallene fra 1-10. Altså, det vil jeg gerne øve hende på derhjemme også”.

En forælder indskyder efter udsagnet om behov for at lære tal og bogstaver:” Jeg synes, man skal passe på med at måle på, hvor meget de, om de, der var en, der startede tidligt i SFO, som kunne skrive sætninger og sådan noget i børnehaven, jamen, det er jo super flot. Det ved jeg ikke, hvor meget de har trænet på, men han var i hvert fald meget dygtig. Men altså, vi er mere fokuseret på i børnehaven, om vi giver dem interessen for at lære, end hvor meget de lærer. Altså, det kan godt være, man ikke kan alfabetet, eller man kan tælle til. Men, men der kan man jo godt være klar til skole alligevel. Jeg tænker, der er også rigtig mange faktorer, som bare ikke er målbar”.

Andre forældre fremhæver børns sociale udvikling som et vigtigt og rejser spørgsmål ved idealet om at måle børns læring;

”Hvor mange centimeter god kammerat er du?”. Anden forælder?:” Ja, ja lige præcis. Eller hvor god er du til at lytte, det kan man jo ikke måle, eller. ..Det jo også nogen, men igen det er også, det er ikke-målbare parametre, som, jeg tænker, er mindst lige så vigtige”.

En anden forælder siger: ”Ja, men for mig er det vigtigt at forberede, fordi at jeg synes, jeg kan godt lide tanken om, at jeg har været med til og gøre et eller andet inden, men det er deres. Det er jo med leg og læring, altså det er jo bogstaver i skumgummi, som de kan tage med i bad, og hvis de så godt kan lide og gider, så snakker vi om, at hvis de ikke gider, så gør de ikke, men, og så tæller man fluer, og så gør vi noget andet. Altså, jeg er ret, jeg regner da med min datter på fem år, altså vi er en stor familie, hvis vi alle sammen er her i dag, hvor mange er vi så? Og nu så er vi 10, okay hvis Tilde og Katrine (red. anonymiseret) går, hvor mange er vi så? Altså sådan noget kan jeg godt finde på, og det gør jeg også med drengene, og jeg ved ikke, nogen gange kan jeg måske godt skamme mig lidt, men der har jeg lidt den der med, at jeg synes det er godt, at de har en eller anden abstrakt forståelse, eller begyndende, eller når de starter noget, de kan arbejde videre på. Så det er ikke sådan noget med ”pace, pace”. Men det er også sådan noget med, vi skal til fødselsdag, har du lyst til at prøve og skrive dit eget kort?

Forældrene indtager forskellige positioner i forhold til spørgsmål om skolen, og hvilken plads den bør have i hjemmet og daginstitutionen. Dels rejses kritikker i forhold til, hvad måling gør for, hvor fokus på børn og miljøer rettes hen, dels forskellige syn på om børnene skal lære konkrete færdigheder (fx tal og bogstaver) eller gennem ”leg og læring” udvikle en abstrakt forståelse. De to forældre, der ser forskelligt på om dette, har til fælles, at de forsøger at give aktiviteter et lærings sigte.

Forældre forventes institutionelt tidligt at forholde sig til deres roller i relationer til daginstitution og skole. Fx ved at opfordre til at overføre erfaringer fra kommunikation med daginstitutionen til skolen:

I en lokal informationspjece til forældre fremgår således: "Når jeres barn starter i skole, vil al kommunikation til jer i skolen foregå over skoleintra. Så det er bare om at starte de gode vaner tidligt og få daglig rutine i at følge med på børneintra" (red. børneintra er en kommunalt anvendt digital platform for forældre i daginstitutionen).

At gøre et barn til skolebarn omfatter både hjem, daginstitution og skole. I overgangen til skolen er der ikke kun fokus på, hvad børn skal være og gøre for at blive skolebarn, men også hvad forældre skal gøre for at blive skoleforældre (Ericsson & Larsen 2000: 28ff).

Test og vurdering af børn - spørgsmål om det rette tidspunkt for skolestart

Der er i dansk kontekst både brede formål i dagtilbudsloven om at understøtte barnets grundlæggende kompetencer og lyst til at lære i overgangen til skole (LBK 748, 2016: § 7 stk. 5) til ministerielle og kommunale pjecer og detaljerige skemaer for brobygningsforløb, som beskriver politikker, procedurer og tidsplaner for, hvordan pædagoger, lærere og forældre skal skabe "bro" mellem skole, daginstitution og hjem. I forbindelse med at børnehaveklassen er blevet til 0. klasse og gjort obligatorisk skærpes forventningen om, at børn er skoleparate i en bestemt alder (SFI 2015).

Det er en udfordring for pædagoger og forældre at vurdere, om børn er parate til skole sammenholdt med, hvad der ses som den rette skolealder, hvad der i visse tilfælde kan berettige skoleudsættelse, samt hvad det betyder for børn på længere og kortere sigt. I relation til børn i overgangen fra daginstitution til skole anvendes ofte forskellige former for evaluering og dokumentation til at forsøge at vurdere børnene. Test og/ eller vurderinger af barnet foregår mellem hjem og daginstitution og overleveres til skolen (Schmidt 2014). Dette rejser spørgsmål om, hvad der fremstilles som det skoleparate barn eller de rette ressourcer hos forældre og børn, og hvad der ikke gør. Både pædagoger og forældre forventes at tage stilling til disse spørgsmål og som en del af dette at udveksle viden om barnet, som ofte omfatter vurderinger af barnet og tage stilling til barnets overgang til skole.

Leder fortæller på et seminar: "Vi skal lave SPU testen (red. skoleparathedundersøgelse), og så er der en grænse, der hedder, at så er man bekymret, om du er over eller under, ik', og der kan man sige, at hvis den ligger under, så begynder man at snakke med forældrene, at man i fællesskab skal arbejde med barnet omkring nogle specifikke ting".

Der er en række vanskeligheder og problemstillinger forbundet med vurderinger af børns læring og udvikling (Andreasen & Ydesen 2015). Dette gælder også for de vurderinger, som bl.a. pædagoger og forældre anvender, når de forsøger at afklare, om et barn er klar til skole. I relation til at vurdere om barnet er parat til skolen, forventes pædagoger at skabe bestemte former for viden om børn, som er baseret på evaluering. I de kommunalt udarbejdede skemaer, der anvendes til det, der kaldes for brobygning eller overgang mellem daginstitution og skole, er de opdelt mellem børns hhv. kompetencer og potentialer. I forhold til beskrivelser af børns "potentialer" kommer det ofte til at blive beskrevet som mangler i stedet. Fx når der skrives om forskellige børn hhv.;

”kan komme til at snakke i samlinger eller opgaveløsninger, hvis mener at have hørt det, der skulle høres”. ”skal ofte guides eller vejledes i konflikthåndtering”. ”Tendens til at køre op, stort behov for tryghed”.

Ift. kompetencer og potentialer beskrives de ofte i sammenhæng med særlige karaktertræk, som forskellige børn tillægges, fx:

”et meget glad barn, er meget sjældent sur og trist”. ”Er en god ven, der har overskud overfor andre børn”, eller ”klager aldrig over ikke selvvalgte aktiviteter – går altid i gang med en positiv indstilling”.

Evaluering og dokumentation af individuelle børn, har de to finske forskere Pertti Alasuutari og Maarit Alasuutari påpeget, er en del af det ”formaliserede” pædagog- og forældresamarbejde, og at det kan forstås som en del af et ”overgangsfænomen” mellem hjem og daginstitution (Alasuutari & Alasuutari 2012: 130). Pædagoger og forældre skal ikke blot sikre, at børn lærer, mens de er i daginstitutionen, men særligt at de udvikler bestemte karaktertræk. Pædagoger sammensætter, i løbet af børnenes tid i daginstitutionen gradvist ud fra hvad de iagttager, i brudstykker en forestilling om de enkelte børn. Det er ofte ved samtaler eller skriftlige praksisser mellem de voksne, at forestillinger om de enkelte børn og vurderinger kommer mere eksplicit til udtryk. I vurderinger af om børn, hvor pædagoger og/ eller forældre bliver i tvivl om barnet, er klar til skolen, anvendes fx skoleparathedsvurdering, som har både diagnostiske og prognostiske vurderingsformer: Dels forsøger man at identificere og vurdere børns kendetegn og dels at anvende disse mhp. at vurdere, om barnet vil kunne møde skolens krav og udfordringer (Andreasen & Ydesen 2015: 102).

Pædagogen skal både være fremsynet og bagudskuende i vurderingen af barnets potentialer og udfylde skemaer til skolen, som forældre så kan kommentere. I kommunale vejledninger til forældre og pædagoger om evaluering og dokumentation i overgangen til skole er der både lagt op til retrospektive og prospektive vurderingsformer. Hvis forældre har forbehold for, at vurderingsmaterialer tages i brug til at dele viden om barnet, bliver pædagoger forventet at formidle til forældre, at vurderingen er for at fremme den gode overgang og dialog om overgangen (SM, UVM, KL & FM 2010: 7). For forældre bliver det på den måde vanskeligt at undsige sig vurderinger af barnet. Hvis forældre alligevel gør det, kan de potentielt opfattes som nogle, der ikke ønsker at samarbejde.

Ved lokale ansøgninger om at udsætte børns skolestart ses, hvilke børn og hvilke handle måder og former for adfærd der ikke lever op til kulturelle forventninger, og dermed som nogle der opfattes på andre måder end de andre børn. På tværs af beskrivelser og vurderinger af børn er i begrundelser lagt vægt på, at de er:

”...stille, tilbageholdende, behov for at emotionelt modnes og få mere gå-på-mod og initiativ, bekymring for passiv adfærd og synker ind i sig selv, svært ved at bevare fokus, behov for en større

faglig baggrundsviden, brug for at guides gennem hverdagen og lang tid om at færdiggøre aktiviteter, længe om at etablere venskaber, knytter sig til dem der dannes, ved samling ytrer sig sjældent i gruppen”.

I ansøgninger om skoleudsættelser er begrundelserne forskelligt vægtet fra barn til barn, men fælles for dem er, at de er børn, der adskiller sig fra eller udfordrer de kulturelt udbredte og dominerende opfattelser af, hvad de skal være og gøre. Det er således snarere det individuelle barn mere end det pædagogiske miljø, der vurderes.

Skoleudsættelse som genstand for forhandling og konflikt

De vurderinger, der foretages i kommunale og lokale overgangsskemaer for børn, er vurderinger, som har sit afsæt i normer om, hvad der er ønskeligt hos et barn, men det er også vurderinger om det, som ofte kaldes for skoleparathed eller modenhed, som har en relativt lang historie i dansk kontekst. De normer og vægtninger, som der er for, hvordan børn skal beskrives og vurderes, afspejler, hvordan de må forstås i forhold til den kontekst, som den udfolder sig indenfor og tilskrives mening i (Ydesen & Rasmussen 2015: 99).

Når forældre fx ikke følger rådene om skoleudsættelse, er af pædagogen angivet i lokalt overgangsskema til skolen, hvordan det er ”kraftigt frarådet”, at barnet starter i skole med henvisning til, at der er brug for større robusthed og modenhed hos barnet. Der er i skemaet ikke kommentarer fra forældrene til pædagogens beskrivelser af barnet. Forældrene har alene anført en bemærkning om, at de har planer om, at deres barn starter i skole.

Som en af de andre pædagoger siger i forbindelse med en vurdering af, om et barn er parat til at starte i skole, hvor forældrene og institutionen ikke er enige om barnets kompetencer:

”jeg kan da godt se, at I (red. forældrene) har nogen ting, som I kan se, han kan derhjemme. Jeg kan da godt skrive på, at `derhjemme interesserer han sig rigtig meget for tal og bogstaver´. Det er bare ikke noget, jeg ser her, så det kan jeg ikke skrive, at han gør her. Men jeg vil gerne komme jer så langt i møde, så jeg kan skrive det andet”.

Både pædagoger og forældre forpligtiges på skemaers opbygning om videns udveksling med skolen og hinanden (Vallberg Roth 2006). Dette sætter forventninger til pædagogen om at inddrage forældre, men primært som nogle der kommenterer og/eller supplerer pædagogens iagttagelser og vurderinger. Pædagogen er optaget af at sikre at beskrive barnet på måder, hvor der tages højde for det, som hun ser som barnets udfordringer. Pædagogen siger, at hun ønsker at være sikker på, at skolerne tænker, at de har ”gjort deres arbejde”, ”været opmærksomme nok”, hvis der ”bliver noget med børnene senere”. Forældre ses som nogle, der i beskrivelser og vurderinger af børn gerne må have andre perspektiver, men samtidig bliver pædagogens egen beskrivelse af barnet fastholdt.

På den ene side er dokumentationspraksissen indlejret i magtrelationer om, at pædagogen oplever at skulle evaluere og dokumentere barnet samt sociale konventioner om relationer

mellem daginstitution og hjem. På den anden side gør det det muligt at synliggøre de dele, der ellers ofte er ubemærket i disse magtrelationer (Vallberg Roth 2012: 43), fx om hvordan et barn vurderes af en pædagog. Ann-Christine Vallberg Roth referer til det som dokumentalitet, der henviser til en form for "politics of truth". Registreringen om barnet bliver på sin vis basis for en regulering af forældres og børns liv – der både kan regulere og styrke forældres roller og deltagelse alt efter omstændighederne. Pædagogen og forældre finder i ovenstående hver især ikke, at hinandens syn på barnet er adækvat. I andre lokale overgangsskemaer er der ikke anført bemærkninger fra forældre i den rubrik, hvor der er plads til det i skemaerne. Tavshed kan tolkes på mange måder, men når forældre har noget at anføre, lader det til, at det er fordi der mellem daginstitution og hjem er modsætninger.

Det institutionelle liv er ofte præget af social konsensus i den forstand, at der ikke altid og konstant er konflikter. Et grundvilkår er imidlertid også, at pædagoger og forældre har forskellige opfattelser, værdisætninger og ind imellem strides om udlægninger af konkrete forhold omkring barnet og opståede situationer. Det er ikke altid, der nås til enighed derom. I overgangen til skolen skabes civiliserende processer, der etablerer bestemte normer, værdier og handlemåder som de kulturelt fremherskende og som de rigtige (Gilliam & Gulløv 2012: 12). Institutioner er ikke afgrænsede betydnings- eller værdisystemer, men er snarere udtryk for formaliserede fællesskaber, der gør nogle normer og rutiner mere etablerede og selvfølgelige end andre. Disse normer og værdier får igen nogle handlinger til at virke mere passende og meningsfulde end andre (Gulløv 2017: 51-52).

Et fokus på tidlig læring og forberedelse til skole kan rejse spørgsmål om, hvorvidt pædagogers praksis i daginstitutionen er i fare for at skabe en ensidig tilpasning til uddannelsessystemet, eller at skabe en for homogen praksis for forskellige familier og børn. Dog udgør disse politikker kun en mindre del af alt det, som forældre og børn forsøges civiliseret, socialiseret og opdraget til i daginstitutioner (Andersen 2015: 2). Daginstitutionen er i relation til familier, børn og deres hjem påvirket af sammensatte institutionelle normer og praksisser for social adfærd, der er etableret og genskabt over tid.

I det næste afsnit belyses mikro-politikker for sociale konventioner for pædagogers og forældres omgangsformer. Det sker ud fra et udvalg af daginstitutioners velkomst pjecer og materialer til forældre og belyser, hvilke andre idealer og dynamikker som spiller ind i daginstitutioners virke. Hvis disse sociale dimensioner af pædagogisk praksis blev udeladt i analysen, ville det reducere de aspekter, som for pædagoger og forældre ofte betyder mest for og i hverdagen med børnene og hinanden.

De ubemærkede mikropolitikker- at opdrage til gode vaner

Pædagoger og forældre skal dagligt forholde sig til mange sameksisterende og konkurrerende hensyn, praksisser og tænkemåder. Eksempelvis er der en række retningslinjer, opfordringer og

råd fra daginstitution til hjem, som udtrykker social orden, og som samtidig skaber forskellige former for forudsigelighed. Både institutioners forbindelser udadtil og sociale kampe indadtil sætter pædagoger et sted, hvor de skal navigere dagligt mellem mange forskellige hensyn og interesser. Daginstitutioner udgør sociale og formaliserede fællesskaber, som er kendetegnet ved, at der er normer og retningslinjer for, hvad der ses som fællesskabende adfærd (Gulløv 2017: 42). Det er normer og retningslinjer som, selvom de ofte er ubemærkede i institutioner og aktørers hverdagsliv, i en vis udstrækning ses nedskrevet og afspejlet bl.a. i velkomstpjecer til forældre. Det er samtidig også normer, som afspejler, hvornår noget i forhold til forældre muligvis problematiseres.

Sociale fællesskaber og opretholdelse af social orden

De nedskrevne formidlede retningslinjer i daginstitutioner for pædagog- forældresamarbejder kommunikerer forventninger til voksne og børn om at udvise en social opmærksomhed over for hinanden og følge bestemte hverdagsrytmer samt bidrage til, at den sociale orden opretholdes.

I en af de udvalgte forældre pjecer¹² udtrykkes det således, når det formidles til forældre, hvad de forventes at bidrage til og deltage i daginstitutionen;

”Det er vigtigt at tjekke tavlerne dagligt, eks. barn på tur, så skal I komme på et bestemt tidspunkt”. For at skabe sammenhæng i barnets dag forventer vi, at I deltager i vores forældremøder, læser vores nyhedsbreve, følger med i den daglige dokumentation og deltager i de sociale arrangementer, i det omfang det er muligt for jer...”.

Der sker en social opretholdelse af institutioner, når sociale retningslinjer formidles til forældre skriftligt og mundtligt som, at de er nødvendige og logiske. Det sociale liv i daginstitutioner har store grader af forudsigelighed lige indtil, at det ikke har det, og det tager uventede drejninger. At institutioner ofte har nedskrevne retningslinjer for forældre i velkomst pjecer mv afspejler, hvordan forventninger ikke er mere fastlåste, end at de stadig behøver at blive formidlet til nyankommne, og at de også kan give anledning til nyfortolkninger af de, der allerede er en del af daginstitutionen.

Det skrevne sprog i pjecerne er henvendt til forældrene, men er ofte formuleret, som om de er til barnet, så der sker en dobbelt kommunikation. I flere forældre pjecer er fx lagt vægt på, hvad der er godt ”Børnehavedstyr”, og hvad der er brug for i forhold til barnets garderobe. Eksempelvis når der skrives:

”Din mor og far skal sørge for, at der er godt med skiftetøj, overtøj, til årstiderne... Sørg for der er navn på alt”.

¹² To hold pædagogstuderende har været med til at indhente anonymiserede velkomstmateriale og pjecer til forældre fra deres praktikinstitutioner, som en del af projektets empiri og indgået i tentative analyser af dette (jf. rapportens kapitel metodologi).

"I vil fremover ofte opleve, at der er et syndigt rod i garderoben... Vi arbejder på at lære børnene at rydde op efter sig. ... Hvordan arbejder I derhjemme med at lære jeres barn at rydde op efter sig?"

Af opfordringer til forældre om børns "børnehavedstyr" og garderobe ses, hvordan der i relationer mellem daginstitution og hjem knytter sig forskellige sociale hierarkier, roller og arbejdsdelinger, som har betydning for, hvad pædagoger og forældre forventer sig af hinanden. Man skal ikke have været særlig længe i en daginstitution (med op til 110-130 børn og hver deres garderober) for at kunne forstå trangen til orden, og hvad der sker, hvis der ikke er en vis form for social og praktisk organisering omkring børnenes ting i garderoben. Når det alligevel er værd at bemærke, er det fordi, institutionens retningslinjer om garderobe, tøj, sutsko, skiftetøj osv. ikke kun formidler praktiske råd og opfordringer, men også formidler normer og værdier for, hvilke forskellige roller pædagoger og forældre skal varetage i forhold til barnet.

Institutioner er ikke kun reguleret af ledere og pædagoger, men også af forældre. De fleste pædagoger har erfaringer med forældresamarbejde, som noget der ikke kun er præget af konsensus: Forældre kan fx blive sure, de kan klage, og de kan vælge, at børnene ikke skal gå i institutionen længere. Retningslinjer og opfordringer til forældre for kommunikation og dialog mellem daginstitution og hjem er der forskellige vægtninger af i pjecer. Centralt går en opfordring om at tage konflikter og modsatrettede interesser og synspunkter i forkøbet:

"I vil fremover komme til at høre historier om det, der foregår i børnehaven. Positivt som negativt. Hvis I hører noget, som er fuldstændigt rædselsfuldt eller helt uacceptabelt, så sig det endelig til os. Måske er der en naturlig forklaring, eller en anden version end den I har hørt".

"Vi glæder os til samarbejdet med jer. Er der noget, I undrer jer over eller har brug for en snak om, skal I endelig til enhver tid komme til os, ligesom vi vil komme til jer, hvis vi har behov".

Både pædagoger, forældre og børn tilpasser sig ofte institutioner lige indtil det punkt, hvor de ikke gør. Der træder ofte magtfulde restriktioner eller sanktioner i værk, hvis den sociale orden brydes, eller hvis institutionernes hverdagsrytmer ændres grundlæggende. Da institutioner også omfatter kropsliggørelser af institutionelle normer og forventninger, kan det gøre det til et besværligt refleksivt projekt for alle involverede aktører at ændre allerede etablerede praksisser (Gulløv 2017: 46). Opfordringer til forældre om, at de må henvende sig til pædagoger med spørgsmål, kan ses som en del af dette. Der er i forældre pjecer lagt vægt på socialt fællesskabende adfærd, som synes rettet mod forældres og pædagogers interaktioner. Der er i forhold til kommunikation dog også lagt vægt på, at det skal sikre social udvikling og trivsel hos barnet, og det er markeret i hvilken anledning, at forældre kan forvente, at samtaler om eget barn kan finde sted. Fx fremhæves udviklingssamtaler ved start eller overgang til børnehaven, trivelsamtaler ved bekymringer, samtaler med fokus på kommende skolestart.

I forhold til samtaler og udvekslinger om barnet er der lagt vægt på, at det har til hensigt at komme barnet til gavn;

”..jo mere vi taler sammen og informerer hinanden, jo bedre trives jeres barn, og jo færre misforståelser opstår der. Vi vil gerne have gode ideer, og vi beder jer om at give kritik direkte til os, så vi i samarbejde med jer bliver (endnu) bedre til vores job!”

”I er altid velkommen til at få en snak om jeres barn.... Er der noget, I undrer jer over, så kontakt os. Kun på den måde kan vi få et godt og konstruktivt samarbejde. Omvendt vil I også kunne forvente, at vi kontakter jer, hvis vi har noget på hjertet”

Ud over retningslinjer for forældre og pædagogers kommunikation og samarbejde er der også retningslinjer i forhold til børnenes indbyrdes relationer og det sociale - både i forhold til telefonlister, i forhold til at kunne lave legeaftaler udenfor daginstitutionstiden - og i forhold til, når børn kommer i konflikt med hinanden. Herom lyder:

”En del af at være venner er til tider at blive uvenner. ”i sådanne situationer sker der ofte, at der bliver skubbet, slået, bidt og revet – specielt når man ikke har så meget sprog. Vi fortæller barnet, at det ikke er okay., og kommer samtidig med et alternativ til barnets handling. I vil som forældre altid blive informeret om sådanne episoder, hvis jeres barn har været involveret”.

I de pædagogiske institutioner og sammenhænge etableres der forståelser af, hvad pædagoger og forældre i bestemte situationer forventes at skulle foretage sig, hvordan og hvad der hører sammen med givne situationer, og hvad der ikke gør. Hvad der ses her i uddrag fra forældre pjecer, er en del af pædagogers arbejde med at formidle, skabe og regulere institutionelle normer for, hvad der ses som socialt fællesskabende adfærd, og som er rettet mod at opretholde en vis social orden, og hvilke retningslinjer der er for, når der opstår uoverensstemmelser mv. Det sidste gør der jævnligt. Dette er ikke altid af andre set og genkendt som vigtige aspekter af relationer mellem daginstitution og hjem, og det indgår som en del af pædagogers og forældres praksis at skulle forholde sig til og forhandle med hinanden om, hvad de stiller op med dette.

Politikker for forældresamarbejde: Følelshåndtering

Daginstitutionen fungerer som socialiseringsarena for både forældre og børn. Det er ikke kun i forhold til idealer om læring, at pædagoger får en rolle, hvor de forventes at vejlede og rådgive forældre. Den socialitet, som både forældre og børn skal udvise i relation til daginstitutionen som et bestemt sted på et bestemt tidspunkt, er en interaktiv proces, hvor forståelser af normer, erfaringer og relationer stykkes sammen (Bartholdsson 2007:18). Der henvises således ikke til et klassisk pædagogisk begreb om socialisering af nogen (fx børn), men mere på de former for socialitet, som både voksne og børn fordres at udvise og selv konstruerer, når de i institutioner befinder sig i daglige samhandlinger. Der er således forholdsvis lange traditioner for, at pædagoger (og andre forældre) løbende vejleder og rådgiver forældre om, hvordan de forventes at indgå i daginstitutioner som sociale fællesskaber, og deriblandt hvilke følelsesudtryk og håndteringer som er foretrukne.

I daginstitutionernes pjecer til forældre er der en del tekst, som handler om råd, opfordringer og retningslinjer for forældre (og børn) i forhold til, hvad der opfattes som passende følelsesudtryk og

opførelsesformer, og som markerer grænsedragninger mellem, hvad der ses som socialt passende eller upassende. Dette kan betegnes med begrebet civilisering. Ifølge Laura Gilliam & Eva Gulløv henviser begrebet civilisering ikke til bestemte universelle værdier eller alment gældende normer for opførelse, men er rettet mod at kunne belyse dominerende værdier og subtile distinktionsprocesser i den institutionelle opdragelsespraksis (Gilliam & Gulløv 2012: 11).

Pædagoger og forældre forventes således at tilpasse deres følelsesudtryk til hinanden, og dette kommer til udtryk gennem sociale distinktioner mellem passende og upassende følelsesudtryk og håndteringer;

”Det er vigtigt I er afklaret med at aflevere jeres barn ” jeres kæreste eje”. I skal være trygge ved os og udstråle tryghed til jeres barn. Og det kan I kun, når I føler det. Det handler derfor lige så meget om, at I som forældre bliver kørt ind. Væn jer til os, til stedet og giv det tid”.

Forældre og ikke kun børn bliver set som nogle, der skal socialiseres ind i institutionslivet – de skal ”køres ind” i institutionens hverdagsrytmer, omgangsformer og normer. Institutionsovergange og start ses som en afklaringsfase for forældrene, og som noget de skal arbejde med dem selv for at blive klar til at overlade børnene til pædagogerne.

Der bliver lagt vægt på, at forældrene skal mestre en følelshåndtering, samtidig med, at der er lagt vægt på, at de kan spørge pædagoger til råds:

”...så længe I er utrygge ved institutionen vil jeres barn også være det. Så stil alle de spørgsmål I kan komme i tanke om. Man kan aldrig spørge for meget.”

Institutioner har således en række normer og værdier og distinktioner, som både forældre og børn i et varieret omfang forventes at lære at mestre og forholde sig til. Der er både mellem pædagoger og forældre et væld af normer og vurderinger om, hvad der er god opførelse, og hvad der ikke er i omgangen med andre. Heraf afspejles kulturelle, værdimæssige grundlag for relationer mellem daginstitution og hjem, og disse spiller ofte også ind i, hvordan de forstår andre og dem selv (Gilliam & Gulløv 2012:13). Der vil løbende være aktører, som udfordrer eller genskaber værdierne, og der vil foregå daglige kampe og forhandlinger om dem.

Når forældre og børn ankommer til daginstitutionen, og når forældrene senere på dagen kommer igen og henter børnene, er der særlige normer og værdier for, hvordan det skal foregå. Det bliver i pjecer ofte omtalt som ”Godmorgen og farvel”:

”Det er også vigtigt at I siger ordentlig farvel til jeres barn – også selvom det medfører at barnet bliver ked af det. Hvis barnet bliver ked af det, så trøster vi barnet. Vi forsikrer barnet om, at I kommer igen, og at vi passer på det, mens I er på arbejde. Det er et tillidsbrud, hvis I lister afsted uden barnets viden”.

I institutioner etableres der, som det ses ovenfor, forståelser af, hvad der er rigtigt og forkert, og hvad der er anstændigt, og hvad der ikke er (Gulløv 2017: 47). Af råd og opfordringer til

forældrene ses normer for, hvad der er den gode aflevering, og hvilke følelsesmæssige tilstande hos børn og forældre, som institutionen gerne vil forsøge at undgå. Forældrene forventes både at sige farvel til barnet, samtidig med at afskeden forventes at have en vis form, varighed og stemning:

”Det kan være svært at sige farvel for både børn og forældre. Hvis dig og dit barn har behov for at vi hjælper med at vinke eller lignende, er det meget vigtigt at I lader os vide, hvornår I er parate til at sige farvel. Afskeden kan være svær. Alligevel er det vigtigt, at I forlader institutionen, da det ellers kun vil forlænge afskeden. Men husk I er altid velkomne til at ringe og høre hvordan barnet har det. Er I glade, når I går, vil det smitte af på jeres barn”.

Der ses ovenfor forskellige former for social etos og opdelinger af formål med, hvorfor forældres afsked med barnet bedst foregår på bestemte måder, og der gives situationsdefinitioner, som aktørerne i forskellig udstrækning alt efter en given situation forventes at agere ud fra (Barth 1992). Der er en tvetydighed i opfordringen til forældre om, dels hvordan en svær afsked kan håndteres ved at være glade, og dels hvilket råderum de forskellige – både forældre, pædagoger og børn - i situationen forventes at kunne få. Det er forældrene og ikke kun børnene, som er genstand for opmærksomhed, samtidig med at der kommunikeres, hvad der forventes socialt af dem, og hvad forældre kan forvente af pædagoger.

Denne form for forventninger til og opdelinger af socialt acceptable handlemåder, og dermed også hvad der ikke er, er med til at opretholde og legitimere institutionens opgaver og procedurer, men også til bredere set at fastholde forestillinger om formålet med dem. De opdelinger af socialt acceptable handlemåder og situationsdefinitioner præger ofte på ubemærkede måder, hvad pædagoger og forældre finder er væsentligt og nødvendigt for børn.

Afsluttende perspektiver og diskussion for rapportens første del

’Kvaliteten’ af ikke kun institutionsmiljø, men også hjemmet kommer i fokus. Både pædagoger og forældre bliver vurderet ud fra børns tidlige læring, og samtidig bliver udvalgte kategorier af forældre og børn genstand for opmærksomhed. Helt grundlæggende og klassiske problemstillinger om relationen mellem daginstitution og hjem bliver genaktualiseret. Dette omfatter eksempelvis problemstillinger om, i hvilket omfang professionelle i offentlige institutioner skal definere forældres roller og opgaver i hjemmet. Pædagoger forventes i en rolle som professionelle at se og afgøre, hvilke pædagogiske vægtninger de skal prioritere for hver familie og barn. Pædagoger og forældre skal fungerer som evaluatore af børn, samtidig med at det, som børnene vurderes for, vurderes de også selv for. Det gør, at pædagoger og forældre tendentielt snarere vurderer børnene og hinanden, end selve de politiske idealer og tiltag.

De pædagogiske institutioner er ofte udsat for et legitimitetspres fra omgivelserne. Pædagoger må som en del af en samfundsmæssig bevågenhed ofte navigere mellem flere forskellige makro- og

mikropolitisk dagsordner, samtidig med at han/hun skal håndtere og kombinere viden og metoder med situeret kendskab til forældre og børn. Der er ind imellem politisk forventninger om at tilrettelægge og udføre pædagogisk praksis som opgaver og aktiviteter på bestemte, anerkendte måder, uanset om det er hensigtsmæssigt i forhold til de konkrete kontekster, aktører og opgaver eller aktiviteter (Gulløv 2017: 49). Både for pædagogers og forældres vedkommende er deres indflydelse på pædagogik, metoder og praksis i et vist omfang ændret. Der er historisk set tradition for alliancer mellem pædagoger og forældre, og det står endnu åbent, om det muligvis er udfordret. Pædagoger og forældre forventes at forvente meget af, hvad de hver især skal gøre, og det udfordrer, hvordan de stiller krav til hinanden, og muligvis også hvordan de forstår hinandens roller og ansvar.

Potentielt bliver der åbnet op for ændrede professionelle roller for pædagoger: På den ene side forventes pædagoger at ansvarliggøre forældre i relationer mellem daginstitution, hjem og skole, og på den anden side at forældre i videre udstrækning ansvarliggør pædagoger. Der er institutionelt lagt op til, at daginstitutionen er mere gældende end hjemmet, når det handler om spørgsmålet om, hvad barnet behøver, og dermed nedtones opmærksomheden og anerkendelsen af, at det er en stor del af pædagogisk praksis, at der kan være forskellige fortolkninger mellem pædagoger og forældres syn på et barn, og på at begå sig i samarbejder om dette. Der er samtidig mange andre idealer, hensyn og rationaler end læringsdagsordner, som der er brug for også er normgivende for, at pædagoger og forældre kan skabe en velfungerende hverdag for børn. Det vil sige for, at pædagoger og forældre kan håndtere den institutionelle hverdag sammen omkring børnene, og som handler om mere og andet end alene læring. På forskellige måder strider og forhandler både voksne (og børn) som aktører om social orden og kulturel betydning, og heri ligger processernes dynamik (Gilliam & Gulløv 2012: 37).

Makro- og mikro-politikker, som har været analyseret i dette kapitel, handler primært om voksnes samarbejde om børn, og selvom der nævnes børns medbestemmelse og perspektiver, er der en tendens til, at børn mere bliver set som en genstand for samarbejdet end som aktive deltagere. De voksne taler mere om idealer for barndom og børn end selve de konkrete børn. De krav og tiltag, der er om at intensivere relationer mellem daginstitution, hjem og skole, kan ikke kun udgøre inspirationer og forandre, men kan også skabe begrænsninger, udfordringer og belastninger i samarbejder. Desuden kan spørges til, om idealer om at skabe læringsmiljøer kan overskygge at få øje på andre forhold, der er betydningsfulde for børn i deres hverdagsliv, og de besværligheder eller ubehag der også kan være i samarbejdet om børn (se også Dannesbo, Kryger, Palludan & Ravn 2012: 141 i forhold til skolefeltet). Det, som udspiller sig i disse spændingsfelter mellem daginstitution, hjem og skole, kan, når de gøres til genstand for analyse, give indsigt i, hvad der opfattes som "en dygtig pædagog", "en god forælder" og "et godt nok barn". Dette omfatter, hvilke aktører som har magt og mulighed for at definere, hvad som er godt nok for hvem, samt hvilke aktører der i forhold til børn tildeles hvilke roller, og hvad som opfattes som de vigtigste problemstillinger.

Der er ofte samfundsmæssige forestillinger om en forholdsvis klar adskillelse mellem daginstitution og hjem som hhv. offentlige og private sfærer. Historisk og aktuelt er det dog mere rammende at forstå både daginstitution og hjem som institutioner, der gensidigt flytter og skubber til grænsedragninger, og at grænserne mellem dem således er bevægelige. Dette er centralt at være opmærksom på for at forstå de kvalitative forandringer i daginstitution og hjem, der kan opstå, når grænsedragninger mellem dem udfordres. Dette rejser klassiske kendte spørgsmål i relationen mellem daginstitution og hjem om; Hvem har ansvar for og kompetence til at gøre hvad i samarbejdet om barnet? Hvad sker der i kølvandet på pædagogers og forældres udvidede roller og forpligtigelser? Hvad sker der, når fokus er på læring i voksnes samhandlinger med børn, og hvis der hele tiden skal være et blik på, hvad der er stimulerende for børn? Og hvad der kommer deres overgang til skole til gode etc.? Det kan være spørgsmål, som det kan være vanskeligt at rejse for de involverede voksne aktører til en værdimæssig vurdering, når de samtidig bliver vurderet ud fra de parametre.

Institutionerne socialiserer både børn, pædagoger og forældre. Det omfatter ikke kun kognitive forhold og måder at gøre sig forestillinger og tanker på, men også sociale og følelsesmæssige forhold (Andersen 2015: 6). De mere eksplicite politikker og påvirkninger udgør således kun en mindre del af alt det, der socialiseres, læres og opdrages til. I relationen mellem daginstitution og hjem er strukturelle forhold og hverdagslivets personlige samhandlinger ofte flettet sammen, men de strukturelle forhold kan komme til at fremstå som konflikter personer imellem, eller som særlige karaktertræk eller egenskaber ved personer. Det betyder, at rammer og tiltag samt spørgsmål i forhold hertil kan træde i baggrunden, og at der i stedet spørges til og problemgøres personer og institutioner.

Pædagoger kan ikke nøjes med at kende til makro- og mikro- politiske tendenser for daginstitutionsområdet, men må i det daglige i forhold til forældre og børn i lokale kontekster forholde sig til skiftende og sammensatte begivenheder og situationer og tage stilling til, hvad de forventer af forældre, sig selv og børnene. I rapportens anden del gives indsigt i de måder, hvorpå relationer mellem daginstitution og hjem udspiller sig i to konkrete daginstitutioner og lokalområder, som er fordelt på land og by.

Del 2: Hverdagslivets betydning for lokale organiseringer af pædagogers praksis med forældre og børn

Pædagogiske institutioner etableres ligesom andre institutioner over tid og er indlejret i socio-kulturelle og materielle kontekster (Winther 2017: 27-28). Daginstitutionsområdet er varieret, udviklet og tilpasset skiftende pædagogikker, politikker, rammevilkår, lokale traditioner, institutionelle organiseringer og hensyn. I denne anden del af rapporten medtages etnografisk inspirerede feltbesøg i to udvalgte daginstitutioner¹³, og hvordan relationer mellem daginstitution, hjem og skole i et hverdagslivsperspektiv antager forskellige former og indhold i lokale kontekster. Dette belyser, hvordan forskellige former for pædagog-forældre samspil får status som samarbejde i de to institutioner og aktørers dagligt gentagne hverdagsrytmer. Dette omfatter de samhandlinger, der forekommer mellem både pædagoger, forældre, børn og andre aktører.

Pædagogers og forældres praksisser i forhold til børn betegnes til daglig ofte som samarbejder. I et sociologisk hverdagslivs perspektiv kan pædagog-forældresamarbejdet ses som andet end alene trivielle og gentagne fænomener (Jacobsen og Kristiansen 2014: 10, Gullestad 1989: 26). I denne del af rapporten er fokus således på, hvordan pædagogers og forældres sociale samhandlinger om børns hverdag etablerer bestemte værdier og handlemåder som de dominerende og rigtige indenfor forskellige kontekster. Dette omfatter de sociale positioner, som aktører skaber og genskaber som en del af hverdagslivet, og hvad pædagoger og forældre forventer af hinanden. Sociale positioner er ikke mere fastlagte, end at de kan forblive ubesatte, og er således ikke forudbestemt (Schmidt 2017: 442). Dette vedrører de kropslige og situerede aspekter af pædagogisk praksis, der omhandler pædagogers og forældres samarbejder. Dette omfatter også børns ageren i de initiativer, som voksne rammesætter og ønsker for dem. Socialt liv som det udfoldes i relationer mellem daginstitution, hjem og skole kommer i stand i kraft af aktørers kroppe, som manifesteres i deres sociale samhandlinger og handlemåder (Schmidt 2017; 430). I det sociale liv er både verbale og non-verbale udtryksformer vævet sammen.

Pædagogisk praksis for småbørn er ofte udspændt mellem familien, daginstitutionen og skolen som institutioner, der har hver sine forventninger til barnet. I både pædagogers, forældre og børns hverdag spiller daginstitutioner en central rolle og sætter rammer for aktørers daglige samhandlinger og gøremål. Skolen har samtidig en plads i daginstitutioners værdiunivers, hvad enten børnene eksplicit forberedes til deres kommende skolestart, eller om skolen mere ses som et grænseland. Fokus i de følgende afsnit er både på de daglige begivenheder, samhandlinger og

¹³ Der anvendes feltbesøg i stedet for feltarbejde for at angive, at omfanget har været af en anden varighed end omfattende feltarbejde typisk består af. I de to daginstitutioner har feltbesøgene primært været udført i perioden marts til juni 2016 på hele og halve dage med ugers mellemrum, hvor der har været udført observationer og situerede samtaler. Dette har været udført i fællesskab af hhv. Dorit Gaarskjær og Lene S. K. Schmidt (begge professionshøjskolen Absalon), og som typisk hver især har opholdt sig i institutionerne på forskellige tidspunkter. Observations uddrag og situerede samtaler, der er gengivet i dette kapitel, er udført af Lene S. K. Schmidt. De tre øvrige daginstitutioner, som har deltaget i projektet, er også besøgt, men her har observationer og situerede samtaler været afgrænset til en enkelt dag hver. Sidstnævnte besøg havde alene til formål i forhold til deltager seminarerne at få et indblik i de socio-materielle omgivelser for institutionerne i de lokale kontekster (jf. rapportens kapitel metodologi for yderligere uddybning).

udvekslinger, som for pædagoger og forældre fremstår som selvfølgegjorte dele af samarbejder, og de mere ubemærkede hændelser i hverdagslivet, som ikke nødvendigvis af deltagerne selv bliver karakteriseret som samarbejder. Det sker særligt i forhold til hverdagsrytmer for pædagog-forældresamarbejder for børn, der befinder sig før og omkring deres skolestart, og på hvilke måder pædagoger og forældre til daglig i udvalgte kontekster forholder sig til børnene og hinanden. Daginstitutioner har en række hverdagsrytmer, der etablerer en social, rumlig og tidlig organisering af daglig praksis, og som både voksne og børn bidrager til, genskaber og går imod. Det er her centralt, at de vaner som hverdagsrytmer etablerer, og dermed også gøremål, ikke kun referer til permanens, men også til aktørers improvisation og meningsskabelse (Ehn & Löfgren 2009: 99, Schmidt 2014: 50, 98). Ved at følge et udsnit af hverdagsrytmer bliver det muligt at belyse og analysere, hvad der i de to udvalgte daginstitutioner er meningsskabende for og i aktørers ageren.

Materialitet understøtter og legitimerer institutionelle rationaler og behøver ofte ikke særlig meget forklaring for de deltagende aktører. Der afspejles forskellige 'børnebilleder' med forskellige opfattelser af relationer mellem børn og de pædagogiske og fysiske omgivelser (Kampmann 1994: 14). Forskellige pædagogikker og institutionelle organiseringer afspejles i institutionernes rum og indretning. Pædagoger, forældre og børn bevæger deres aktiviteter i bestemte retninger (Højlund 2002). Daginstitutioners lokale organiseringer af pædagog-forældresamarbejder og voksne og børns situerede praksisser til daglig er således relateret til mange dimensioner. Det er eksempelvis af betydning hvilket pædagogisk idegods, som pædagoger og forældre anser institutionen hviler på, om det er en stor eller lille institution, om den ligger i land eller by, hvilke styreformer en institution har (fx områdeledelse eller egen ledelse, offentlig eller privat), hvilke organiseringer der er for forældrebestyrelse og andre organer for forældre indflydelse osv. Desuden er der ofte også lokale traditioner og praksisser for, hvordan de daglige kontaktformer mellem pædagoger og forældre er formaliseret. I denne del af rapporten konstrueres, hvordan der i to forskellige institutioner er en variation af former for social tilpasning til den sociale orden, og normer for hvad der er meningsfulde praksisser og måder at omgås hinanden, og hvad der ikke er. Forskellige rum, organiseringer og indretninger bidrager ofte umærkeligt til at opfordre aktører til udførelse af bestemte aktiviteter og situationer.

Det er ikke kun pædagoger, der formidler lokale traditioner og omgangsformer til fx nyankomne forældre og børn i daginstitutioner. Forældre og børn tager også dagligt del i at skabe formative værdier og handlemåder. Ud fra et mikrosociologisk perspektiv fungerer store dele af hverdagslivet i daginstitutioner ved, at voksne og børn vurderer hinanden og prøver at indrette sig efter, hvordan de tror, at andre vurderer dem (Andersen 2017b: 640). Ved fx hverdagsrytmer, for hvordan forældre bringer og henter børn til institutionen, etableres måder at gøre tingene på, og som aktører undervejs med, at de bliver dagligt gentagne, ikke altid reflekterer nærmere over. Institutioner er med til at regulere, hvad pædagoger, forældre og børn foretager sig, og har betydning for, hvad de forventer af hinanden, og hvordan de opfører sig (Gulløv 2017: 41). De vurderinger, som fremkommer i aktørers samhandlinger, udtrykkes og aflæses både via sproglige ytringer, og kropslige mimetiske udtryk og gestus, dvs. blikretning, ansigtsudtryk, afstanden til de andres kroppe etc.

I rapportens følgende afsnit introduceres der til to daginstitutioner, som her kaldes for hhv. Karlsvognen og naturbørnehaven. Der foretages for hver af daginstitutionerne analyser af, hvordan pædagoger og forældre indtager forskellige positioner og forventninger til hinanden, når de deles om samarbejder om børns hverdag, og hvad de finder centralt for denne hverdag. De forventninger, som pædagoger og forældre etablerer til hinanden, afspejler de lokale kontekster, som de finder sig i, og hvordan de normer og værdier, der er fremherskende, er med til at skabe en vis stabilitet og kontinuitet.

For hver daginstitution indledes der i analyserne med at beskrive daginstitutionernes omgivelser og indretning. De forskellige omgivelser og indretninger gør for aktørerne nogle måder at bedrive institutioner på og have aktiviteter og gøremål sammen med børn mere selvfulgelige end andre. I det næste afsnit startes Karlsvognen med at blive beskrevet.

Karlsvognen

Karlsvognen er en integreret institution i nyere byggeri med plads til ca. 120 børn. I Karlsvognen bliver der arbejdet med aldersopdelte grupper for hhv. vuggestue, mellemgruppen (fra ca. 3- 4,5 år) og store børns gruppen (ca. 4,5 – 6 år). Karlsvognen ligger i en mellemstor by, og institutionen ligger i et område, hvor forældre kommer fra boligområder med en demografisk spredning. Feltbesøgene blev foretaget i institutionens to storebørns grupper, som er fordelt på to stuer. De to storebørns stuer ligger i en vinkelgang i daginstitutionens bygning for sig selv. Tidsrytmer for hverdagen for storebørns grupperne minder på mange måder om andre børnehavebørns: Ankomst om morgenen, formiddags aktiviteter, frokost og eftermiddag ude på legepladsen, at blive hentet. Der veksles mellem, at pædagoger og børnene arbejder emnebaseret. Fælles på stuerne løser børnene 'ugens emneopgaver', og på andre tidspunkter har de indbyrdes lege.

Storebørns stuen er et socialt fortættet rum, som er rettet mod skolen, der ses som en fremtidig og forestående destination, som børnene søges forberedt til. Forældrene til børn i storebørns gruppen får ligesom børnene fra start via skriftlige meddelelsessystemer rettet deres opmærksomhed hen mod skolen:

I henvendelse til forældre og barn lyder bl.a.: "Kære og forældre. Du skal starte på stuen (red. anonymiseret stuens navn) og vi glæder os rigtig meget til at møde dig og din familie...På den afdeling hvor du skal være har vi fokus på børnenes skoleparathed, deres koncentrationsevne og selvstændighed. Vi arbejder projektorienteret i små grupper sammensat efter, hvad de enkelte børn har behov for – med fokus på barnets udvikling og potentiale."

Rum, indretning og aktiviteter er sammen med meddelelsessystemer for storebørns gruppen spækket med kulturelle referencer, som af voksne og børn i denne kontekst associeres med skolen:

På stuen hænger tre A-B-C plakater og en plakat af Cirkelines Museskole hængt op, som er fordelt højt og lavt siddende rundt på stuens vægge. På skydedørene er der også trykt alfabetets

bogstaver. Ned fra loftet, langs med rummet og i vinduet er alfabetets bogstaver hængt op på en tørresnor. Tallene 0-10 hænger på en tørresnor langs en hylde. Der er ophæng med månedsplaner og ugeplaner, hvoraf pædagogiske aktiviteter fremgår. I månedsplanen og ugeplaner er fx anført, hvilke pædagogiske aktiviteter der arbejdes med; 'Villads fra Valby projekt', 'Morgenthalers ABC', 'Kommende skolebørn på besøg på: Skole og skolebibliotek', 'Bedsteforældredage og forberedelse', 'Skolebørn øver til afslutningsfesten i teatersalen', 'Plante blomster ud', 'Teater', 'Fælles tur med udestuen', 'Vi arbejder kreativt på stuen'.

Alfabetet og bogstaver dominerer i udsmykningen på måder, der minder om idealer om at sprogbade børn (Lind, Petersen & Smith 2011: 34). Inden børnene starter i skole "bades" de i visuelle indtryk og aktiviteter, som i denne kontekst bliver associeret med skolen som socialt rum. Hverdagsrytmerne på storebørns stuen omfatter emnebaserede projekter, der ses som skoleforberedende: Pædagoger og børn løser ugentlig opgaver over et tema, fx "Villads fra Valby projektet" som bl.a. er rettet mod, at børnene lærer færdselsregler. Børnene hører historier om Villads fra Valby og hans cykel og løser opgaver om færdselsregler, de cykler selv fælles på børnehavens legeplads. Det bliver overfor forældre fremhævet: "Det vil være dejligt hvis børnene er her senest kl. 9.30, hvor vi starter de pædagogiske aktiviteter".

Pædagogen arbejder med ugeopgaver¹⁴ med børnene, og nedenfor følger et uddrag, hvor en forælder og barn ankommer som de sidste til stuen;

Pædagogen blik bevæges ud over børnene og hun siger: "Godmorgen! Alle sammen", hun smiler til børnene, der sidder ved stuens borde. Børnene har efter at have været i gang i forskellige legehjørner nu på pædagogens opfordring sat sig ved bordene, og foran sig har de; et underlag, et penalhus, en skaks og en lim. Tone kommer ind af døren med sin mor, Pædagogen ser i retning af dem; "Godmorgen, Tone har du sovet længe?" Moren rejser hånden i luften til hilsen i retning af pædagogen, smiler og har retning hen imod en tom skammel. Moren kysser Tone på kinden, hun sætter sig op på skamlen, og moren går igen, vinker med den ene hånd og går med hurtige skridt. Tone siger højt: "Jeg har holdt fri en dag". Pædagogen siger: "Du har mødt senere". Pædagogen ser ud over alle børnene; "Vi skal til at lave opgave". Lydstyrken på børnenes stemmer stiger og pædagogen beder børnene om at tager hænderne på albuerne og siger: "Dem som kan høre, hvad jeg siger, er stille". Børnene tager også fat om deres albuer. Lydniveauet sænkes. Pædagogen læser højt af Villads fra Valby, uddeler skiftevis opgaver med temaet trafik regler til børnene, og viser undervejs, hvordan en cykelhjelm kan benyttes. Torben spørger; "Hvor skal mit navn skrives?" Pædagogen peger hen på en stiplede linje på arket og siger: "Her under cyklen". Torben holder sit papir op og peger på den stiplede linje på hans papir: "Der?" Pædagogen: "JA der, SEJT". Da børnene går i gang med opgaverne, går pædagogen rundt mellem børnene, børnene spørger

¹⁴ Denne daginstitution og pædagog er fra en anden institution end de ledere og pædagoger, hvis udsagn om morgenopgaver blev og analyseret i kapitlet makro- og mikropolitikker.

undervejs om, hvad der skal farvelægges. Pædagogen beder med mellemrum pædagogmedhjælperen om at tage fotos af børnene.

Pædagogen og forælderen hilser godmorgen, og barnet tager plads. Pædagogen bevæger sig i et komplekst handlemønster mellem at modtage det senest ankomne barn, udføre praksis, sikre at praksis dokumenteres, iagttage hvad børnene gør i de igangsatte aktiviteter, og hvad de behøver for at kunne fuldføre aktiviteten. Børnenes potentialer og udvikling ses som noget, der understøttes bedst gennem pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. For hver uge er angivet en del pædagogiske aktiviteter, som forældre og børn kan forvente sig, og børnene løser opgaver i forbindelse med aktiviteterne. De løste opgaver udsmykker stuen: For hvert barn er et foto på væggen og nedenunder dette et gennemsligtigt plastic chartek, som den seneste løste opgave stikkes ned.

Der er en række pædagogiske værdier, anstrengelser og forventninger, der af pædagoger og forældre bliver lagt i at forberede børn til, når de på et tidspunkt ikke længere er børnehalebørn. Skolestart, og det der kommunalt kaldes brobygning til skolen, er genstand for en pædagogisk, fortættet opmærksomhed. Pædagogers evaluering og samtaler om børns parathed og modenhed til skole udgør dele af forældresamarbejdet omkring de kulturelle riter, der dannes til det tidspunkt, når børnene ikke længere er børnehalebørn (Vallberg Roth 2010, Alasuutari & Alasuutari 2012). I de skolerettede aktiviteter forsøger pædagogen at gennemføre aktiviteter, samtidig med at hun prøver at iagttage og vurdere børnene. Disse to positioner som deltager og observatør prøver hun at indtage uden samtidig at ville påvirke børnene til at opfatte, hvis der er noget, som de ikke opfylder som forventet.

Pædagogen indgår altid i relationer, og det betyder tillige, at hun iagttages og vurderes af børnene (Andersen 2017b: 641). Børnene prøver at skabe mening i, hvad det er, hun gerne vil have dem til. Som da Tone tager limen til et trafikskilt og kører den rundt på arket. Pædagogen ser i retning af Tone: "Århh, sej måde at gøre det på". Tone stopper op. Pædagogen nikker: "Sådan kan man også gøre det", dernæst fortsætter Tone. Selvom børnenes indflydelse er varieret, er de aktive deltagere i pædagogers bestræbelser på at forberede dem til skole. De både indordner sig og opponerer, omfortolker og har andre interesser eller udfordrer de forskellige tiltag, der er for dem i forhold til overgangen til skolen.

Pædagoger og forældre kalder de børn, der senere på sommeren skal i skole for skolebørn. Storebørn gruppen omfatter børn, som der i løbet af året ansøges om det, der benævnes som skoleudsættelse. En eventuel udskydelse af skolestart for børnene er socialt sensitiv. Dette ses bl.a. afspejlet ved, at pædagoger vælger tidspunktet for, hvornår de begynder at kalde udvalgte børn for skolebørn ud fra hvornår på året, det er afklaret, om der blandt de børn er børn, hvis skolestart udskydes. Skoleudsættelse er et fænomen, der afspejler, hvordan et styringsmæssigt rationale er gjort gældende om, at børn skal starte i skole i en bestemt alder, og hvordan udsættelse af skolestart bliver set som et spørgsmål om parathed og modenhed (Schmidt 2014).

I de følgende afsnit analyseres de kulturelle riter og ritualer, som skabes og omskabes i Karlsvognen som en del af voksnes bestræbelser på at forberede børnene til skole.

Kulturelle riter og ritualer – brobygning og overgange til skolen

‘Dimissionsfesten’ for børnehavebørn før de starter i skole

Pædagogen på storebørn stuen i Karlsvognen hilser; ”Godmorgen – det var godt, du kom”, da jeg træder ind af døren. Et par af børnene hopper op og ned og siger i kor: ”Der er FEST¹⁵ i dag!”. Det er i starten af juni måned, og børnehaven holder i dag en ’afslutningsfest’ for de børn, som skal starte i skole den sommer. Børnene skal optræde ved festen for deres familiemedlemmer og har øvet sange til optræden. I anledning af dagen har børnene festtøj på hjemmefra. Flere af pigerne har håret sat op med hårbånd og sløjfer, drengene har håret friseret, og en af dem har fået sprayet rød farve i strithåret. Børnene sidder ude ved deres garderober, de viser tøjet frem for hinanden og fortæller om, hvem fra familien der kommer og ser dem til dagens koncert. Rosa udbryder: ”Det er min mor, min far, bedstefar, mormor og moster, der kommer”. Flere af børnene hæver øjenbrynene, Sasha siger lavmeldt: ”Det er min far og farmor, der kommer”. Et par børn kommer hen foran deres bænk og siger ”LA-LA-LA”, mens de bevæger kroppene rytmisk fra side til side. Rosa, Sasha og de andre børn på bænken smiler og griner. De børn fra de to stuer for storebørn, der ikke skal begynde i skole til sommer, er samlet inde på de to stuer. Flere af dem står i døråbningen og følger med i, hvad børnene i garderoben taler med hinanden om og viser til hinanden. En pædagogmedhjælper står bag børnene i døråbningen og siger til dem: ”I får også en fest i dag – en sørøverfest. Og når I er store nok, bliver det jeres tur til den store fest”. Et par af børnene vender sig rundt og siger til hende; ”Næste sommer?”. Pædagogmedhjælperen nikker.

Afslutningsfesten for børnene, der skal starte i skole den sommer, er en kulmination på et års pædagogisk fortættede hverdagsrytmer, som pædagoger har iværksat med henblik på børnenes start i skolen. De børn, som ikke skal i skole, indtager positionen som tilskuere til de børn, som skal til ’den store fest’. Tilskuer positioner for børnene er ikke passive, men socialt medskabende for de børn der skal i skole, og som bliver betragtet af andre (Schmidt 2017: 429). Skolen har for voksne og børn et nærvær i daginstitutionens værdiunivers (Olsen 2015). Skolen indgår i de måder, voksne og børn etablerer sociale skillelinjer. Både i forhold til festen og de børn, som afslutter børnehavetiden, går udtrykket ”stor” igen. Pædagogerne ser skolen som en fremtidig destination, der kalder på forskellige former for forberedelse. Der er børn, som har fået udsat tidspunktet for deres skolestart, eller som ikke har den skolepligtige alder. For børnene handler det om, indenfor rammerne af børnehaven, hvorvidt man bliver set som stor eller øver sig i at være det.

¹⁵ I observationsudrag benyttes stor skrift, når aktørerne har lagt særlig tryk på udtalen.

Pædagogers og forældres forberedelser for og af børn i forhold til skolen har karakter af at etablere sociale og kulturelle riter, hvor de orienterer sig mod børns skolefremtid (Olsen 2015). Kulturel og social rite forstås inspireret af Olsen som en "rite, som markerer afkaldet på én social status og den efterfølgende indtræden i en ny" (Olsen 2015: 3). Pædagoger arbejder i daglig praksis med henvisning til forberedelse til skolen emnebaseret. Fx arbejdes med temaet "cykeluge", hvor børnene får stillet fælles opgaver, som de forventes at engagere sig i som fastlagte aktiviteter, der skal gøres færdig. I hverdagsrytmer bliver der samtidig lagt vægt på børnenes sociale samspil og leg, som der ud over at ses som nødvendigt i det daglige institutionsliv bliver set som noget, der også forbereder dem til at kunne begå sig i skolen og kunne klare sig. Herom lyder bl.a. i et lokalt dokument for storebørns grupperne, at børnene skal støttes i ".. have empati for de andre børn og kunne tilsidesætte egne behov". Det, som de voksne anskuer og udfører som skoleforberedende aktiviteter, kan ses som legitimerende og indviende riter, der indstifter børnene i den nye sociale orden, de forventes at blive en del af (Olsen 2015: 3). Pædagoger og forældrene prøver sammen at forberede børnene til, når de ikke længere er børnehavebarn, og hvad de forventer, at det omfatter af krav til børnene og dem selv. Det indebærer, at de voksne også forbereder hinanden på skolen indbyrdes og ikke kun børnene. At gøre et barn til et skolebarn er noget, som både omfatter daginstitution, hjem og skole, men som der også er forskellige forhandlinger om. Bl.a. hvornår børnene skal begynde at gøres parate til, de en gang ikke længere er børnehavebørn, og hvad det omfatter at gøre det.

Hen mod sommerferien fortættes de kulturelle riter og ritualer for børnene i Karlsvognen som en del af en initiering til skoleverden (den afsluttende fest, børns produktioner til "barnets mappe" i form af løste opgaveark, tegninger mv, de daglige samhandlinger voksne og børn imellem, hvor der refereres til den kommende skolestart mv). Afslutningsfesten bliver samtidig betonet som en særlig dag for de børn, der slutter i børnehaven. I nyheder til forældre bliver lagt vægt på, at festen afholdes uden søskende for, at "barnet får jeres og vores fulde opmærksomhed". Opfordringen er eksplicit, da det i forhold til at udmelde en dato tidligt til forældrene er mhp.: ".. I kan finde pasning til søskende". Festen er ikke bare en betydningsfuld dag for de enkelte børn, det er også en væsentlig social markering, idet voksne og andre børn tillægger det, at man er stor betydning (James mfl. 1999: 221). Alderen er på den måde både en objektiv og subjektiv dimension ved afslutningen på børnehavetiden.

Børnene på scenen

Afslutningsfesten kan ses som en del af en kulturel rite, der forbereder pædagoger, forældre og børn til det tidspunkt, hvor børnene ikke længere er børnehavebørn. Festen holdes i en teatersal som er en gymnastiksal, der er omdannet til lejligheden, og som er pyntet op med balloner, ophæng af børnenes tegninger og løste opgaver. Der er en scene og stole stillet op i lige rækker foran scenen, og i enden af salen er et stort kagebord til, når børnenes optræden er afsluttet. Der tages en markant og fortættet scenografi i brug i form af, at en pædagog ledsaget af børn fremfører sange og fagter for forældre og andre familiemedlemmer, og som organiserer rum, personer og tid. I salen er der lige rækker af stole, som markerer, at børnenes familiemedlemmer

er indbudt til at være publikum, og børnene på scenen er de optrædende. Alt sammen markerer begivenheden som særlig (Gebauer & Wulf 2001: 150). Selve afslutningsfesten er socialt fortættet og er iscenesat for at markere, at børnene snart går fra at være børnehavebørn til at blive skolebørn. I det kondenserede empiri uddrag nedenfor gengives dele af den fortættede sociale fremførelse, som festen har som begivenhed:

Det er pædagoger, der byder familiemedlemmer indenfor, alt imens børnene står bag et scenetæppe. Et par af børnene siger: "Jeg kan høre min mor", og andre børn hvisker: "SHHHH, hun kan høre jer". Det er daginstitutionslederen, som indledningsvist til festen byder velkommen til børnenes familier. Blandt lederens indledende ord lyder: "Vi skal have en fantastisk afslutning for de kommende meget store børn, og det glæder vi os til. Så lad dem endelig komme i gang og god fornøjelse." Tæppet bliver trukket fra, forældre og andre gæster klapper. Dernæst siger pædagogen, der skal synge for: "Vi har jo den tradition, at når der er noget, som skal optrædes med, så får vi lige vinket af". Pædagogen, familiemedlemmer på publikumsrækker og børn på scenen vinker til hinanden. Børnene optræder sammen med pædagogen med en række sange med fagter. De starter med en alfabetsang: "A siger abe og B siger bandit...", og fortsætter med bl.a. sangen: "Tælle til en og tælle til to – hønen går ikke med strømper og sko" og en sang om ugedagene og årstiderne; "Mandag, tirsdag, onsdag...". Der lyder klapsalver for hvert nummer, og der er spredte blitz fra forældres og andres kameraer. Et diasshow ledsaget af musik afspilles til sidst med billeder af børnene fra året der gik. Der er slukket lys i salen, og børnene sidder sammen på tæpper foran publikum med front vendt mod diasshowet. Diasshowet viser fotos af børn, der er indsat talebobler for og ledsaget af tekst skrevet af stuens pædagoger. Til et foto af malende børn er der ud for et af børnene indsat i taleboblen "jeg burde overveje en karriere som kunstmaler". Børnene udbryder sagte undervejs i diasshow, mens de ser på hinanden; "Det er mig", "det er dig". Endelig afsluttes med, at børnene ved navneopråb kaldes op på podiet ad en rød løber og får overrakt et børnehavediplom af pædagogen fra deres stue, som de trykker hånd med. Pædagogen sætter dernæst en papirhat, der har form som en amerikansk studenterhue på hovedet af børnene, og børnene går en efter en ned fra podiet ad den røde løber, og finder deres forældre blandt publikumsrækkerne.

Kulturelle riter omfatter ofte forskellige ritualer, som bliver realiseret i form af kropsliggjorte handlinger. Inspireret af Gunter Gebauer og Christoph Wulf (2001) kan Karlsvognens afsluttende fest ses som en del af kulturelle riter, der ikke blot frembringer forskellige sociale samværsformer. Festen er også gennem aktørers mimetiske fremførelser en ritualiseret form for socialt samvær, som markerer det, som på en gang er en særlig begivenhed og et situationsspecifikt arrangement. De sociale hændelsesforløb ved festen er fortættet af rituelle udtryks- og fremstillingseffekter og er kompakte i en blanding af fest, ceremoni og højtidelighed (Gebauer og Wulf 2001: 143, 145). De former for mimetisk ageren, der finder sted mellem aktører i form af kropsholdninger og gestus, går i en samfundsmæssig og institutionel forstand forud for selve festen, hvori sociale normer, værdier og forventninger kommer til udtryk (Gebauer & Wulf 2001:41,105). Sociale handlinger er

mimetiske, når de er kropsliggjorte. Det vil sige, når den agerende aktør fx med håndtegn, nik med hovedet eller øjekast, forholder sig til de andres bevægelser (Gebauer & Wulf 2001:12,26). Når pædagogen og børnene synger ledsaget af deres bevægelser og fagter, er det således mimetiske og ritualiserede frembringelser, som er igangsættende, og som frembringer reaktioner (klapsalver etc.).

Sociale og generationelle positioner mellem voksne og børn udspiller sig samtidig ved festen, når fotos af børn fra årets gang fremvises (Alanen 2003: 29). Børnene er til daglig fulgt af pædagoger via evaluering og dokumentation af de pædagogiske aktiviteter, og der anlægges med talebobler til fotos voksenperspektiver på, hvad børneperspektivet har været i situationen. Børnene selv er både deltagere i form af at være objekter for de voksnes iagttagelser og subjekter, der genkender hinanden og sig selv afbilledet. Velkomsten til festen ved lederen, børnenes optræden og den afsluttende afskedstagen omfatter forskellige interaktionsritualer for de deltagende (Gebauer & Wulf 2001: 143). Både lederens udsagn om, at det er en afslutning for "de kommende store børn", og hele rammesætningen for festen markerer for forældre og børnene, at der er ændringer i de deltagendes sociale positioner i udsigt.

Der sker på en gang én rigid og legende omgang med ritualen "Dimissionen", der er kulturelt kendt som en ceremoni og højtidelighed fra uddannelsessystemet. Festen indfører via at have karakter af en dimission både det fremtidige og forgange i det nutidige. Skolen venter børnene, som det fremtidige, og det forgange består i, at andre før dem har foretaget skiftet fra daginstitution til skole. Ved at benytte og omskabe elementer fra en ceremoni fra uddannelsessystemet til at gøre børnenes skift til skole højtideligt markeres det som en særlig begivenhed, der skal fejres. Ved festen markeres afslutningen på børnehavelivet, og i markeringen af det særlige er der samtidig normer for deltagerne om at dele et fælles mål om en god og festlig afslutning og engagere sig på de præmisser, der opstilles (Gebauer & Wulf 2001: 149). Der er flere af festens rekvisitter, som er hentet fra dimissioner i uddannelsessystemet; Børnene får en hat, der er inspireret af studenterhuen, et børnehave diplom (alias uddannelsesdiplom), og de bliver kaldt op en og en af gangen ved navneopråb til at modtage dette. Men der er også sceniske elementer, som der leges med, som det fremgår nedenfor;

Claus vender sig rundt på vej op til pædagogen, bukker og smiler ud mod salen og holder dernæst en finger op i vejret. Det er fuck fingeren, som han holder i vejret. Der bliver stille i salen og et par forældre hæver øjenbrynene. Pædagogen smiler og siger ud mod forældrene i salen; Ja, det er plasteret, I skal se. Forældrene griner. Jeppe modtager diplom, hat og mappe, og inden han går ned fra podiet vifter han med hatten ud mod publikum.

Ritualers effektivitet kan ses ved at selv brud på det sceniske arrangement, såsom Jeppe der leger med og udfordrer de voksnes rollefordelinger til børn ved at fremvise/give fingeren, vifte med huen og bukke til alle sider, eller et af de andre børn, der snubler i den røde løber og begynder at græde, formindsker ikke nødvendigvis et rituals virkning nævneværdigt (Gebauer &

Wulf 2001: 147). Ritualer udformes mellem på den ene side traditionelle elementer fra festlige højtideligheder, og på den anden side en legende tilgang, som muliggør i princippet bevægelighed og forandring hen mod det nye (Gebauer & Wulf 2001: 143).

A B C sangen

Børnene, der til afslutningsfesten er akkompagneret af pædagoger, optræder med sange og mimetiske fremførsler og har i ugerne inden øvet sange og fagter. En af disse stunder, hvor pædagogen og børnene afprøver, tilpasser og gennemøver en sang, fremgår nedenfor:

Pædagogen står i gymnastiksalen og siger med blikket vendt mod børnene; "NU skal vi til at øve vores A-B-C sang". Pædagogen spørger: "Er I klar?" Børnene siger i kor: Jahhh. Børnene har hver et bogstav i laminat, som de holder foran sig. Båndoptagelsen starter som baggrundsmusik: "A siger abe, B siger bandit", og pædagog og børn istemmer, idet musikken starter. Pædagogen er gået ned på knæ og bevæger sig fra barn til barn, mens hun har øjenkontakt og retter pegefingre på hvert barn, når de skal til at løfte deres bogstav. Børnene har hvert et bogstav til alfabetsangen, og der lyder sangteksten fra båndoptagelsen. Børnene holder bogstavet op, når pædagogen ser og peger på dem hver især, og alle børn synger med på strofen. Børnene synger også fælles omkvædet; "Vi siger A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V X Y Z Æ Ø Å". Pædagogen løfter armene op ad mod loftet, og uden lyd på hendes ord mimer hun: "Højere, højere". Børnene hæver sangstemmen i lydniveau. Da omkvædet slutter fortsætter Marianne, hun tager sig for munden og ser ned mod gulvet. Pædagogen går rundt og tager de laminattrykte bogstaver og lægger dem i en bunke nede under podiet. Et par af børnene siger med lav stemmeføring: "Tager du dem nu". Pædagogen nikker og siger med lav stemmeføring: "Ja, ligesom da vi øvede sangen den anden dag".

Børnene har inden festen indøvet sangene gennem mimetiske og verbale gentagelser, hvor de øver sig på at indtage rollen som de optrædende. De rituelle elementer har ikke til at starte med forekommet selvfølgelig for børnene, og de har gennem mimetiske fremførelser og gentagelser gjort sangene til deres egne. Via den mimetiske fremførelse og omgang med bogstaver erhverver børnene en kropslig, situeret viden om, hvad voksne forbinder med en afslutning på børnehvelivet, og hvad der forbindes med skolens værdier og elementer. Da jeg tidligere i feltarbejdet spørger Ib, hvorfor de skal have en fest, siger han, mens han hæver øjenbrynene: Det er da fordi, vi skal i skole! Og da jeg spørger til, hvad det er for sange, som de synger, supplerer Chili: Det er A-B-C sangen, for det er sådan nogle bogstaver, vi får brug for i skolen". Børnene inkorporerer elementer af værdier til at blive deres egne (Gebauer & Wulf 2001: 127).

Pædagoger, forældre og børn bevæger sig gennem selve festen som en form for afskedsceremoni, der kulminerer med et bord til sidst med kager, flødeboller, saftvand og dekorationer. Deltagernes indordning i festens ritualiseringer trækker på en række genkendelige elementer, som gør det mere forudsigeligt for både voksne og børn som deltagere, hvordan de skal agere, og hvad

de kan forvente. Festen som en særlig begivenhed forstærkes ved at bryde med institutionens kostpolitik og slutte af med et bord, der bugner med søde snacks. Ved andre begivenheder (såsom børnefødselsdage) er der lagt vægt på at anbefale sunde måltider fx pindemadder af rugbrød, grøntsager i yoghurt dip, frugt og grønt mv. "Dimissionen" muliggør, at deltagerne er med på, hvad der gennemføres (afslutning på børnehaven og overgang til skolen), samtidig med at det bliver forandrende for sociale relationer og samspil (afsked med børnehavelivet og hinanden forberedes) (Gebauer & Wulf 2001: 143). Forældre til de børn, der går på ferie efter festen, er henvendt til pædagoger og medhjælpere med børnene og sige tak for børnehavetiden, pædagoger og børn giver kram, og voksne giver kram eller hinanden hånden. De andre forældre, hvis børn endnu ikke har sommerferie, siger "tak for i dag" og med bemærkninger "det bliver spændende, når skolen starter".

Alt efter hvilke traditioner og praksisser der lokalt bliver vægtet, åbner det op for forskellige muligheder for deltagerpositioner for forældre og børn (Palludan 2010: 11). Forældrene og andre familiemedlemmer bliver ved festen som begivenhed primært inviteret i rollen som publikum til børnenes fest og som bidragsydere i form af at afkode, det er en festdag, som kalder på, at børnene får særligt tøj på til lejligheden og at bidrage med kage mv. til festbordet. I forhold til festen har pædagogerne til storebørnsgrupperne ikke fået så mange tilmeldinger til listen til forældre med overskriften: "Har nogen lyst til at bage kage?". Pædagogerne ser det som et manglende forældre engagement i den begivenhed, som de har forberedt med børnene gennem længere tid. På opslagstavlen skriver pædagogerne ugen efter: "Vi mangler virkelig stuens skolebørns forældre, der vil bage en kage til afslutningsfesten på fredag". Hermed skabes en eksplicit understregning af hvilke former for deltager positioner, som forældrene forventes at indtage, og der er et par forældre, som tilmelder sig.

I Karlsvognen er relationer mellem daginstitution og hjem primært formaliseret i forhold til samarbejder omkring begivenheder som forældre og andre familiemedlemmer deltager i (fx fester, bedsteforældredage, udstillinger mv) og ved det daglige samarbejde primært omkring aflevering og afhentning af børnene. Pædagogers og forældres daglige kontakt består overvejende af, når de ankommer om morgenen med børnene for at aflevere dem, og når de henter dem igen om eftermiddagen, og hvor forældres udvekslinger ofte er fokuseret omkring det enkelte barn og ordudvekslinger med andre forældre og børn fx om legeaftaler.

Velkomstarrangement for forældre og børn i skolen

Der afholdes informationsmøde for forældre fra Karlsvognen i den kommende skole som en del af det, der kommunalt kaldes for brobygningsarbejde mellem skole og daginstitution¹⁶. Relationer

¹⁶ Der er som en del af kommunalt forebyggende indsatser også udvidet brobygningsarbejde med familier og børn, som vurderes at have særlige behov i form af samtaler og forløb. De næste afsnit omhandler alene det almene brobygningsarbejde.

mellem daginstitution, hjem og skole bliver hen mod sommerferien fortættet i både de ordinære og udvidede samarbejder. Den første skoledag er kulturelt set særligt ritualiseret (Palludan 2010: 8), når børnene går fra at være børnehavebarn i en daginstitution til at blive elev i et skolesystem (Olsen 2015: 2). Forud for første skoledag er der i kommunen for institutionen det, der bliver kaldt for brobygningsforløb. Den første skoledag er ofte forbundet med at ligge efter sommerferien. Men skolen har et aftenarrangement i foråret, hvor forældre og børn møder op i skolen, og træffer børnehavelæreren og de andre børn, de skal gå i klasse med. Forældrene er til informationsmøde med skolelederen og børnene har sammen med børnehavelæreren en form for prøve 'lektion' i det lokale, der fremtidigt skal blive deres klasseværelse, hvor forældrene ikke er til stede.

Ved ankomsten til skolen får forældre og deres barn som det første oplyst, hvilken klasse barnet er blevet tildelt, og dette udspiller sig som nedenfor:

Forældre og børn ankommer til skolegården ud for klasseværelserne for indskolingen og ser på lister, der hænger udenfor på murene. Af listerne fremgår hvilken klasse, som de forskellige børn har fået tildelt. Arealet i skolegården er tætpakket af forældre og børn. Forældre, som ser på listerne, har deres børn ved siden af sig. Et par forældre udbryder i kor: "Wowww, yes, det var godt", smilende, mens de peger ned på hovederne af hver deres børn og siger: "De er sammen". Der samstemmes af andre med udbrud som: "Åhhh, det var godt", og tommelfingre der rækkes op ad i vejret til hinanden til dem, der står længere bagud i køen til listerne. Enkelte forældre, som ikke kan finde deres børn på listerne, finder skolelederen, der står i skolegården med en mappe, og som bladrer gennem listerne og peger ud, hvilke indgangspartier til indskolingen som de skal tage for at finde den kommende børnehaveklasselærer og børn. Dernæst fordeler forældrene og børnene sig i de respektive klasser og ser det klasseværelse, som de skal overtage fra 0. klasse efter sommerferien. I klasseværelset har børnene hver en plads med navneskilte. På pladserne ligger penalhuse og underlag, som er dekoreret af børnene selv i børnehaven, og som alle har den samme form. Når alle børnene er kommet på plads, hilser børnehavelederen velkommen: "Jeg har glædet mig til at hilse på jer alle sammen, jeg er jeres lærer og til aften skal vi prøve at have en time sammen, mens jeres mor og far er over og hilse på vores skoleinspektør..". Forældrene forlader dernæst på børnehaveklasselederens opfordring klasseværelset, og de giver inden det kram og kys til deres barn.

Introduktion aftenen til skolen for forældre og børn har lighedstræk med en første skoledag og ses af lederen og børnehaveklasselæreren som en velkomst for forældre og børn. Det er en rituel markering af børns kommende overgang til skole, hvor det bliver offentliggjort, hvilken klasse de er kommet i. Forældrene og børnene bliver præsenteret for børnehaveklasselæreren, og klassen samles som hold i klasseværelset og afspejler idealet om klassen som socialt samlingspunkt og fællesskab (Anderson 2000: 47-50). Allerede på denne intro-aften indledes skolens arbejde med klassefællesskaberne, og det forventes, at forældre og børn identificerer sig med disse fællesskaber. Forældre og børn forventes at være en del af og bidrage til manifesteringen af

klassen ved at fremmøde til introduktions aftenen og indgå i et temporalt socialt og fysisk nærhed i klasselokalet, som de efter sommeren skal begå sig langvarigt i.

På sin vis har dele af aftenen karakter af en generalprøve: Børnene opholder sig til én lektion i klasseværelset, der efter sommeren skal blive deres. Børnene skal vinke farvel til forældre (mens forældrene er til informationsmøde med skolelederen og SFO lederen), og de skal inden det sammen med forældrene finde deres navneskilte og pladser i klasseværelset, sætte sig på stolene, lytte til børnehavelederen, sidde stille, koncentrere sig om en ting i længere tid af gangen og opholde sig i en gruppe. Der er lagt op til, at skolen som socialt rum skal blive til et erfaret sted for forældre og særligt børnene. I forbindelse med børnenes forestående start i skolen benytter skolen et rituelt arrangement, som udgøres af situationsspecifikke arrangementer. Børnene er ikke startet i skolen endnu, men ved at give situationen en iscenesættende karakter formidles forventninger til forældrene og børnene.

Både familier og børn varsles den aften om statusskift og positioner og ændringer i deres tilværelse og hverdagsrytmer (Palludan 2012: 28). Mødet med skolen aktiverer, hos både børnehavelærere, forældre og pædagoger forestillinger og forventninger til, hvad der venter børnene og ikke mindst hos børnene selv. Pædagogerne overvejer, hvordan de forskellige børn vil reagere og agere i skolekonteksten, når de skal lades alene i klasseværelset. Skolens intro aften er et samtaleemne mellem pædagoger, forældre og børn både inden og efter aftenen. Til intro aftenen materialiseres skolens bygning og udearealer, hvilket klasselokale børnene skal have deres daglige skoledage i, hvem der skal være deres klasselærer, og hvem der skal være deres klassekammerater. Deriblandt er for børnene både nye og kendte ansigter. Det gælder også for forældrene, når de, som det udfoldes i næste afsnit, er til informationsmøde ved skolelederen og SFO lederen, hvoraf nogle allerede har børn i skolen og andre ikke har.

Informationsmødet for forældre på skolen: Skolelederens tale

Skolelederen og SFO lederen står i skolens kantine med en power point præsentation bag sig og stolerækker foran, som forældrene tager plads i. Skolelederen folder hænderne ud til siden; "Velkommen". Jeg starter lige præsentationen. Skolelederen ser rundt på forældrene, og hendes blik hviler ved søskendebørn, der endnu taler. Skolelederen smiler og siger; "Vi kan lige aftale, at der er flere, som har børn med – vi er vilde med børn, men lige i dag, hvis de ikke kan holde sig i ro, kan de komme ud på legepladsen og røre sig". Skolelederen fortæller, at andre år er der forældre, som er kommet og sagt, at de ikke kunne høre, hvad der blev sagt, fordi der var børn. Skolelederen peger frem og tilbage foran power point, mens hun siger; "Fordi lige nu kommer det til at handle om alle de her praktiske ting med at starte skolebørn op". Skolelederen siger, at for mange er det et gensyn, fordi de allerede har børn på skolen, og at det for flere bliver en repetition, men at det har "vi alle sammen godt af". Skolelederen slår armene ud til siden igen og siger; "Der er stor forskel på at have et børnehavebarn, og at pædagogerne tager sig af det, til at skulle sende i skolen, hvor man skal indgå i et samarbejde".

Informationsmødet afspejler nogle af de kulturelle normer og værdier, som skolen formidler for relationer mellem skole og hjem, og som allerede denne aften begynder at udfolde sig ved mødet mellem skolelederen og forældrene. Den type socialt arrangement sætter rammer for samarbejdet med forældre. Skolelederen foretager et socialt afgrænsningsarbejde til børnehaven. Hvor daginstitutionen er orienteret mod at forberede børnene til skolen, ligger skolen mere op til at afsige sig børnehavens tidligere orienteringer og handlemåder. Der er tildelt forskellig taleret til forskellige aktører (Palludan 2010: 17). Det er skolelederen, der i skolens offentlige rum primært har "talerstolen", og SFO lederen der supplerer. Skolelederens power points giver forældrene rollen som publikum og modtager af information om skolens pædagogiske tilgange, strukturer for skolelivet og aktiviteter, normer og værdier. Dette formidles som nødvendigt for forældre at kende til og acceptere for at kunne håndtere skolelivet sammen med deres barn. Dette mindsker på overfladen ambiguiteten i de sociale relationer, samtidig med at de understreger, at der kan være konflikter og modsatrettede forventninger til stede ved at behøve at italesætte og understrege de sociale konventioner på skolen (Gebauer & Wulf 2001: 148).

I nedenstående empiriuddrag, fortæller skolelederen forældrene om en pædagogisk problemstilling om forholdet mellem børnenes bevægelsesradius og institutioner:

Skolelederen løfter hånden og siger: "Bemærk, at i skoletiden skal de blive oppe på bakken, og i SFO må de gå til den hvide streg på fliserne". Skolelederen fortæller, at det holder for 99 % og tilføjer "der plejer at være 10, som lige skal prøve at hoppe over strengen. Så siger de 'jeg gik ikke ind over, jeg hoppede'. Latter fra forældrene i salen. Skolelederen nikker frem for sig uden at grine: "Ja, det er fint", mens hun ser ud over forsamlingen og fortsætter med at sige: "Så er der nogen, der godt ved, mit barn kan have lidt svært ved, at det ikke er en børnehave, hvor der ikke er indhegning. Hvis de forsvinder, fortæller vi jer det. Men det er vigtigt, at I fortæller dem, at det er en SKOLE, og de skal blive indenfor. Vi leder selvfølgelig efter dem, men det er ikke sådan så ()". Forældrene er blevet tavse. SFO leder står til siden, træder ind foran pulten og siger: "Og det sker ikke ret tit". Skolelederen smiler og vifter med hånden og siger: "Nejj, det sker meget sjældent" SFO leder peger bag hende på udearealer og siger: "Og vi har kun et hegn ud mod den vej, den vej og den vej". SFO lederen stiller sig med front mod salen igen og trækker vejret ind og siger: "SÅHH, I må godt snakke med jeres børn om, at der er altså ikke et hegn, der stopper dem til, at de må gå dertil". Da hun siger hegn, holder hun en flad hånd op foran sit eget ansigt og stirrer ind i den.

Børnehaven og skolen bliver i ovenstående af skolelederen igen modstillet til hinanden, og hun siger, at skolen omfatter andre former for (mere) forpligtende samarbejder og indsatser. Men på mange måder ligner skolens opfordringer dem, som kendetegner daginstitutioners, og som handler om når institutioner først er etableret, har de det med at give en vis retning og formål til aktørers handlingsliv i bestemte rammesætninger og situationer, og som omvendt dog ikke betyder, at de ikke ind imellem overskrides (Andersen 2017). Skolelederen italesætter, som forsøg på at foregribe dette, hvad der er foretrukne eller acceptabel hverdagsadfærd i skolen. SFO-lederen både supplerer skolelederens informationer om hegnet, samtidig med at hun indskyder,

”det sker ikke ret tit”. Dette er et blandt flere eksempler, som primært skolelederen fremhæver denne aften, og som fremsættes som et spørgsmål om sociale konventioner, som forældre og børn behøver at lære for at kunne begå sig på passende vis i skolelivet: Hvordan forventes man at forholde sig som forældre, skoleleder og barn i givne situationer? Hvordan møder man som forældre og børn til tiden? Hvilket tøj skal børn have på? Hvad er en god kammerat? Hvad vil det sige at arbejde med inklusion? Hvordan lærer og trives børn, og hvad er skolens faglige niveau? Hvor må børnene opholde sig hvornår? Disse forsøg på at formalisere og stilisere sociale handling, og de værdier og normer, de rummer, giver også indsigt i magtkonstellationer. Bl.a. om hvem der bestemmer, og hvad der kommunikeres om. Herom er et uddrag af, hvad skolelederen kommunikerer til forældrene;

Skolelederen trækker vejret ind og siger: ”Så er der forældre, som siger, ’Århhh skal mit lille nus lege på legepladsen med store tårne, klatretårn, svævebane, gemme sig nede bag i lille skov og de kan gøre rigtig mange ting’. Skolelederen slår ud med armene og fortsætter med at sige: ”Men vi er rigtig stolte af det, for det er med til at skabe hele børn, og de kan også slå sig”. Skolelederen går et par skridt frem og tilbage, gør et holdt og slår ud med en arm: ”Skulle det ske, at en af jeres børn falder og brækker armene, hjælper det ikke at ringe til mig og sige ’fæld træerne’. Der lyder lav og spredt latter fra salen. Skolelederen bevæger hovedet fra side til side og siger samtidig: ”Det gør vi ikke – børn skal klatre og blive møgbeskidte, børn skal blive trætte”. Skolelederen peger bagud gennem vindue og siger; ”Før vi når til vinter, der bliver mudret deroppe, så sørg for masser af skiftetøj”. Skolelederen ser ud over salen, retter ryggen og siger: ”I er ikke gået endnu?” Lav, spredt, kort latter. Skolelederen nikker og siger: ”Det kan man godt”. Latter fra forældre i salen holder op. Skolelederen nikker og siger: ”Vi har et par stykker fra de andre skoler, der har været skræmt, når de hører det her, så vi er lidt spændt på, hvor mange der ringer i morgen, og siger kaffen smagte ikke, som vi havde håbet”. Skolelederen står med hænderne foldet foran sig, ranker ryggen og siger: ”Det er bedre at sige det nu end at sige det et halvt år inden i skoleåret. Og sige ’Hov, det var ikke den skole, jeg ønskede’, hun slipper hænderne, som er samlet foran lårene, så de ikke er knyttet.

Skolelederen åbner for muligheden for forældrene for at vælge en anden skole snarere end dialog om skolens regelsæt. Den entydighed, der kan være tendens til at blive rituel markeret ved forældres og børns første møde med skolen, eller første skoledag, har Charlotte Palludan beskrevet som et overfladefænomen (Palludan 2010: 16). Forældres og børns møde med skolen er nemlig ikke kun præget af konsensus, sådan som idealet i skolen ofte er, men kan for forskellige forældre og børn også være præget af uklare formål og forventninger, ulige muligheder og konfliktyldte relationer (Palludan 2010: 8, 17). Den entydighed, der præger skolelederens tale og den skiftevis latter og tavshed fra forældrene, som den efterfølges af, når der stilles retorisk spørgsmål, kan give indtryk af en samstemmighed, men omvendt er der som i andre sociale situationer forskellige forståelser til stede. Dette ses afspejlet, når forældrene efter skolelederens tale og ved et festdækket bord af sunde snacks indbyrdes benytter humor. Fx ved at sige til

hinanden: "Når de starter i skole, så kommer børnene hjem med gipsarme" og "gad vide, om vi bliver kendte på skadestuen", mens de ikke retter spørgsmål henvendt til skolelederen.

Forældrene er imidlertid tavse ved selve informationsmødet, da skolelederen spørger, om de har spørgsmål. Tavshed er også en form for social kommunikation, og de tidsrum, der er karakteriseret af tavshed, har en væsentlig social effekt, når der ikke sker andet end, at tiden går (Bourdieu 1977: 7-9). Besøgsaftenen på skolen producerer forventninger: Hvis forældrene inden besøget ikke havde dannet sig forventninger, før de kom, har de nu et billede af den specifikke skolekontekst og skolelederens forventninger til, hvad de skal forvente sig af skolen som skole-forældre. Skolelederen har måske ikke i samme omfang et indtryk af forældrenes forventninger.

Både introduktionsaftenen på skolen og afslutninger i daginstitutionen bliver af skoleledere, daginstitutionsledere og pædagoger på forskellig vis set som, at forældre bliver vænnet til tanken om, at deres børnehavebarn er på vej til at blive et skolebarn, og at forældre ses som nogle, der skal klædes på til det nye, der skal ske i barnets liv. I skolen gør man meget ud af at informere forældrene både om barnets kommende skole, men særligt også hvilke forventninger der er til forældre, når deres børn bliver skolebørn og til deres deltagelse i børnenes skolegang i almindelighed. Forældrene bliver samtidig opfordret til ikke at stille for store forventninger til skolestarten for barnet med henvisning til, at så er det nemmere ikke at blive skuffet. Forældre og børn bliver forsøgt gjort parate til at deltage i skolen, følge dens hverdagsrytmer, glide ind i omgangsformer på passende vis og være forberedt til skolens faglige indhold og arbejdsform samt udvise passende former for motivation og engagement.

Inden introduktionsaftenen på skolen for forældre og børn har pædagoger og børn fra Karlsvognen som en del af det kommunale brobygningsarbejde mellem daginstitution og skole været på besøg på skolens bibliotek, og de næste afsnit belyser dette.

Pædagogers og børnehavebørns besøg på skolebiblioteket

Pædagoger og børn besøger skolen som en del af det, der i kommunen kaldes for brobygningsforløb, og der er skolebiblioteket en del af besøget. Ved besøget på skolen bliver børnene gennem skolebiblioteket introduceret for skolens materielle og sociale rum, og hvad det kan anvendes til (Schmidt & Petersen 2004). To pædagoger og en medhjælper besøger skolebiblioteket sammen med børn, der skal gå på skolen, men også børn, som skal gå på andre skoler. Det er ikke kun skolen, som noget der bliver et specifikt sted for nogle af børnene for deres kommende skoleliv, men også skolen som socialt univers, som børnene tænkes at blive introduceret for. Besøget på skolen kan ses som en del af at forberede børnene på det, som af pædagoger og børnehavelederen forstås som overgange mellem daginstitution og skole. Der er lagt op til skift for børn i sociale positioner; Børnene er på besøg som børnehavebørn, samtidig med at de bliver mødt og omtalt som *kommende* skolebørn. I mødet med børnehavelederen gør børnene sig erfaringer med de voksnes fortolkningsarbejde om, hvad de skal i skolen, og hvad skolen skal med dem. Der fremkommer ved besøget gensidige forsøg på at påvirke og forstå hinanden.

Ved besøget introducerer børnehavelederen børnene for skolebiblioteket og fremhæver bøger som nødvendige ressourcer, "når man skal lære at læse", samtidig med at der derigennem formidles særlige værdier, forestillinger og praksisser.

Børnehavelederen byder velkommen til de to pædagoger, medhjælper og børn, mens hun peger rundt på bogreolerne og siger: "...når man er på biblioteket, må man låne bøger med hjem". Børnene og pædagogerne har stillet sig i en halvcirkel ud for børnehavelederen. Børnehavelederen ser rundt på børnene: "Er der nogle af jer, der kommer på det store bibliotek nede i byen?" Et par af børnene rækker med hurtige bevægelser hænderne op, mens børnehavelederen ser rundt på dem, er der et par af dem, som strækker hånden højere op. Børnehavelederen nikker i retning af Vitus. Vitus siger: "Man skal afleverer dem igen" og tager hånden ned. Anika nikker frem for sig og siger i hurtig og høj tale: "Ja, min storebror låner nogle gange nogen". Anika trækker vejret ind og fortsætter; "Han låner.... ". Børnehavelederen tager ordet og slår ud med armene og ser i retning af Katinka: "Har du også prøvet at låne bøger?" Katinka svarer med lav stemmeføring: Hhmm. Anika ser fra børnehavelederen og på pædagogen: "Min storebror låner ...". Pædagogen nikker og blinker til Anika, der slår blikket ned og stopper tale. Børnehavelederen slår armen ud til siden og siger: "Det er vigtigt, at man låner nogle bøger, som ens mor eller far, meget STORE storebror eller storesøster kan læse for en, eller ens bedsteforældre og snakke om, hvad de handler om. Når man har fået en HEL masse historier fortalt, og man selv kan begynde at læse, så har man fundet ud af, at man bliver meget klog, og man får nemmere ved at læse, når man får mange historier".

Børnene bliver mødt af børnehavelederen som novicer, der skal introduceres til skolebiblioteket, samtidig med at byens folkebibliotek og hjemmet bliver brugt som en referenceramme for børnenes erfaringer med bøger. Biblioteker er en del af samfundets institutioner (Dahlkilde 2006). Biblioteker rettet særligt mod børn opdeles ofte primært i skolebiblioteket og folkebibliotekets børneafdelinger, og de har typisk forskellige vægtninger af kulturelle og uddannelsesmæssige dimensioner (Drotner 2008: kap. 2). Da børnehavelederen introducerer børnene til skolebiblioteket taler hun om mere end bøger: Hun indfører også børnene i, hvad skolen forventer af dem, og hvad de selv bør forvente sig af forældre, søskende og bedsteforældre i hjemmet, og hvad der er passende adfærdsmønstre (fx ved lån og aflevering af bøger). Der foregår sociale reguleringsprocesser, og børnehavelederen formidler verbalt og non-verbalt til børnene, at de skal kommunikere på bestemte måder. Børnehavelederen henvender sig til Anika, samtidig med at hun undervejs i Anika's tale henvender sig til andre børn. Anika's tale synes ikke i tempo, tonation og taletid at følge, hvad der socialt forventes. Anika forsøger af et par omgange at genoptage fortællingen om storebroren, og hun regulerer først egen tale til situationen ud fra mimetisk at orientere sig mod pædagogens nik og blik som gestus.

Efter børnehavelederens første introduktion til skolebiblioteket udfolder sig følgende sociale samhandlinger:

Børnehavelederen hæver øjenbrynene og ser rundt på børnene, mens hun med tydelig udtale siger "Er det ikke lidt VILDT, hva?" Jytte peger: Jeg kender den historie og ser i retning af en bog.

Det er bogen "Emil fra Lønneberg", der står på reolen. Nu vender børnehavelederen sig rundt, begynder at tage et par bøger ned og siger; "Ja, det tænkte jeg nok – her er bøger, som I helt sikkert kender rigtig, rigtig godt". Børnehavelederen beder børnene om at finde puder at sidde på, og pædagogerne rækker børnene puderne en af gangen, de sætter sig på gulvet i en halvcirkel foran børnehavelederen. Pædagogen ser rundt på børnene, der taler sammen indbyrdes og siger: "Og kig med næsen op mod stolen". Børnehavelederen peger på lænestolen og siger; "Så sætter jeg mig her", hun har en stak bøger foran sig.

Både pædagoger og børn får her status af at være besøgende ved skolens bibliotek. Pædagoger taler til daglig med børnene om bøger i børnehaven og læser højt af dem. I skolen er det derimod børnehavelederen, som udvælger bøgerne samt samtaler med børnene om bøgerne. Børnehavelederen kan ses som at repræsentere en figuration af "den fremmede" voksne, som bliver forsøgt gjort kendt for både de børn, der skal gå på skolen, og de børn der ikke skal (Schmidt 2017: 427). Børnene orienterer sig samtidig mod pædagogerne, imellem de responderer på børnehavelederens henvendelser og spørgsmål. Børnene samstemmer kropslig bevægelser, sproglige ytringer og ageren med det sociale rum, som de opholder sig i, og de forsøger at respondere på det, som forventes af dem.

Ved afslutningen af pædagogernes og børnenes besøg på skolebiblioteket opsummerer børnehavelederen for børnene:

"Kan I huske, at jeg sagde det der med, det er vigtigt at få læst mange bøger for sig – både i børnehaven og hjemme, fordi man lærer en hel masse og specielt, når man snakker om det, der er i bogen, så lærer man". Villads: "Jeg har allerede lært at læse lidt". Børnehavelederen hæver øjenbrynene og siger: "Kan du det?", mens hun ser på pædagogen, som ryster let på hovedet. Børnehavelederen: "Hmm – du kan måske i hvert fald læse, hvor der står dit bogstav og mor eller far". Pia: "Jeg kan skrive far og mor". Børnehavelederen nikker og siger: "Det er det, lige pludselig, når man øver sig, så kan man, ik' os'? Når man så går her fra biblioteket, er der så noget, man skal?" Børnehavelederen ser rundt på børnene: "Hvad kunne det være?". Niels siger: "Man skal være stille". Børnehavelederen nikker: "Ja, det skal man – man skal være stille, når man går, ligesom når man går ind. Hvad skal man mere?". Silja siger: "Holde sig for næsen, når man nyser". Børnehavelederen siger: "Ja, men det kan man ikke sådan sige i forhold til biblioteket. Hvad med den pude I sidder på, hvad tror I, den skal?" Pædagogerne har rejst sig. Mogens siger med lav stemmeføring: "ryddes". Børnehavelederen siger: "Skal den ryddes op?" Børnene nikker. Børnehavelederen siger: "Ja, det skal den", mens hun peger på stativer og siger: "så inde i de der stativer skal man lægge puderne, så det må I gerne gøre nu, fordi det varer ikke så længe, inden I skal hjem".

Børnene – som Silja i ovenstående uddrag og Anika der i foregående uddrag gerne ville fortælle om hendes storebror - gør sig erfaringer med, at der skal kommunikeres på bestemte måder for at høres. Kommunikationsformerne i skolen, som børnehavelederen introducerer for børnene, er til dels noget som børnene genkender, men de er ikke nødvendigvis åbenlyse, snarere noget som de

må lære (Bartholdsson 2009: 79). Børnene skal forsøge at koble deres kendskab til sociale normer til, hvad der regnes for adækvat til sociale situation; både ved besøget i skolebiblioteket og i forhold til spørgsmål om de generelle spilleregler for brug og færden på et bibliotek. Det vil sige, at børnene skal lære at acceptere den kommunikationsform, som præger skolen, og som for børnene inkluderer internalisering af ønsket elevadfærd. Dette omfatter som barn at blive mødt med verbale og nonverbale instruktioner og korrektioner af opførsel mhp. at blive til gode elever og lære, hvilken orden der hersker i forhold til tid og rum.

I løbet af pædagogernes og børnenes besøg på skolebiblioteket læser børnehavelederen flere historier op, som ud over at have historierne som omdrejningspunkt, også formidler normer og værdier for, hvordan forældrene og børnene forventes at begå sig, når skolen starter. I nedenstående afsnit ses, hvordan børnehavelederen gennem historien om Alfons Åberg formidler normer og værdier omkring tid og rum i skolen til børnene.

Skolens tid og Alfons Åbergs ” Jeg skal bare lige...”

Børnehavelederen introducerer i løbet af pædagogernes og børnenes besøg på skolen bl.a. bogen Alfons Åberg for dem, mens hun læser op af stakken af udvalgte bøger for børnene på deres skolebesøg. Børnehavelederen formidler derigennem skolens normer og værdier bl.a. omkring skoleklokken og tiden, som det fremgår af empiri uddraget nedenfor:

Børnehavelederen sidder i lænestolen og holder en bog op, mens hun siger: ”Hvad handler den her om?” Bent siger: ”Alfons Åberg”? Børnehavelederen nikker og fortsætter: ”Ja, og den slags historier har vi godt nok mange af her i skolen. Der er også mange gode historier med ham, ’ik’ os’?” Lise griner og siger: ”Det er noget med: ’Kom nu – jeg skal bare lige’”. Børnehavelederen smiler og spørger: ”Kender I godt det – der hjemme om morgen hos jer?” Flere af børnene; Ja, smiler og nikker til hinanden, lyd af stemmer stiger og flere siger indbyrdes til hinanden: ”hver gang så siger jeg, ’jeg skal bare lige’”. Børnehavelederen fortsætter med at sige: ”Ved I hvad, nu skal jeg fortælle jer noget, om det der ”bare lige”, når man starter i skole. Felix smiler og siger: ”Så skal man bare lige”. Børnehavelederen stopper smil, ryster hovedet og fortsætter; ”Nej, så skal man – hvad er rigtig, rigtig vigtigt?” Felix ser ned. Ivar indskyder til Katja: ”jeg skal bare lige på toilettet”, deres overkroppe bøjer sammen, mens de griner lavt. Pædagogen lægger en arm på den ene af børnenes arme, grin stopper. Børnehavelederen fortsætter og siger; ”At man IKKE kommer for sent i skole”. Tavshed. Børnene ser på hinanden og tilbage på Børnehavelederen, som nikker frem for sig og løfter øjenbrynene, mens hun siger: ”Henne i skolen kan man ikke bare komme, når man har lyst. Som man nogle gange kan lidt mere i en børnehave. Og jeg ved, at der er nogle gange også, at de voksne – hvis man nu skal på tur – kommer lidt mere før, end lige før man skal af sted, eller hvis man skal lave noget andet”. Børnehavelederen slår ud med armene og siger: ”Men ved I hvad – i skolen er der en klokke, der ringer? Så ved alle voksne og børn, at NU starter skolen”. Zaki gør et hop fra sin pude: ”Den har jeg hørt”. Børnehavelederen smiler og ser ud over børnene; ” Så skal man faktisk komme 10 min før den klokke ringer. Og ved I hvad? Der skal man være her, så skal man sætte sin taske ind og sin madkasse i køleskabet. Tove smiler:

"Hvorfor må man – skal man det?" Børnehavelederen slår ud med armen og fortsætter: "Ved I hvad, så er det faktisk sådan, så skal man gøre sig klar, så når klokken ringer, skal man sidde klar – både voksne og børn. Det er også sådan noget ens mor og far skal lære, fordi ved I hvad, når man går i børnehaveklasse, som I skal? Ved I hvad, så bestemmer man ikke selv, hvad tid man skal være hjemme og i skole. Man kan ikke lige sige "Jeg skal bare lige", fordi når ens mor og far siger "NU skal du komme, for ellers så kommer vi for sent", så skal man sørme skynde sig lidt. Ik'?" Belinda ser på børnehavelederen og hæver øjenbrynene, mens hun spørger: "Bliver I sure?" Børnehavelederen ser ikke på Belinda, hun lader blikket vandre rundt mellem børnene og fortsætter med at tale: "Fordi man kan ikke rigtig lide at komme for sent, fordi alle andre er klar, og så kommer man, så bliver man meget flov og genert. Børnehavelederen viser med hænderne foran sig, hvordan man vrider og drejer dem. Børnehavelederen nikker frem for sig og siger; "Det har jeg set". Børnene ser på hinanden.

I de samtaler, som børnehavelederen ovenfor indleder med børnene, afspejles specifikke normer, og der forhandles om sociale deltagerpositioner og aktiviteter (Clemensen 2017: 169). Dette gælder også, da børnehavelederen sammenstiller en Alfons Åberg bog med normer og værdier for, hvordan skolens klokketid skal regulere familie- og børneliv. Skolen bliver ligesom andre institutioner i vid udstrækning organiseret og koordineret via symbolske og kollektive repræsentationer for tid (Lidén 2001: 55). Den samfundsmæssige tid for skolen og familiers og børns subjektive oplevelse af tid bliver modstillet gennem udsagnet "Jeg skal bare lige". Børnehavelederen formidler til børnene, at skolen er en institution, der er mere styret af klokketid end daginstitutionen og hjemmet. Daginstitutionen, hjemmet og skolen er imidlertid ligesom alle samfundsmæssige institutioner reguleret af tid, som dagligt bliver skabt og genskabt gennem bl.a. tidsrytmer og -reguleringer. Tid er kulturspecifik og historisk og ikke naturgiven, og urværkets symboler giver en ydre tidsramme for hverdagslivet, som udfoldes i institutionerne (Liden 2001: 57). Børnehavelederen formidler med henvisning til skolens klokke, hvad der er acceptabel forældre og elev adfærd, og mimetisk fremfører hun, hvordan barnet, der kommer for sent, ser ud. Tove, der indskyder "Hvorfor" til denne fremvisning, eller Belinda som spørger "Bliver I sure?", får ikke spørgsmålene besvaret. At overhøre et spørgsmål som voksen fra børn er også en måde at udtrykke en social position på (Gulløv 1999:160).

Ved pædagogers og børns besøg i skolebiblioteket bliver der også læst op af udvalgte bøger. Det er børnehavelederen, som står for dette:

Børnehavelederen læser op af historien om Peter Pedal møder strudsen og holder bogen op, mens hun spørger: "Hvem møder han? Hvad er det for en slags dyr?" Dorit peger i retning af billedet og siger: "Strudsen". Børnehavelederen ser frem for sig og spørger: "Er det strudsen?" David rækker hånden op og siger, idet Børnehavelederen kigger på ham: "Det er sådan en, der lever i Afrika". Pia rækker hånden op og siger, idet Børnehavelederen ser på hende og siger: "Den ligner sådan en høne, den har bare meget større vinger og hals". Børnehavelederen smiler: "Ja, MEGET større - hvad har den rundt om sin krop?" Poul udbryder: "Pels?" De to pædagoger ser indbyrdes på

hinanden. Børnehavelederen ser rundt fra barn til barn: "Nej, den har faktisk ikke pels – hvad er det, den har her?" Dorit rækker hånden i vejret: "En hale". Børnehavelederen siger: "Hvad har den?" Pilou siger med lav stemmeføring: "Fjer!" Børnehavelederen smiler og nikker i retning af Pilou og siger "Og når den har fjer, hvad slags dyr har den så?" Dorit hæver armene halvt og udbryder: "Hmmm, Gås?" Børnehavelederen slår ud med armene og spørger: "Når de har sådan nogle fjer, hvad slags dyr er det så?" Lise rækker hånden op og siger, idet Børnehavelederen ser på hende og siger: "Fugle". Pædagoger ser indbyrdes på hinanden og smiler. Børnehavelederen: "JA. Ved I hvad, det er simpelthen den største fugl, der findes – den er faktisk så stor, så den kan slet ikke flyve, den er alt for tung. Den kan til gengæld løbe helt vildt stærkt – lige så hurtigt som bilerne må køre inde i byen. Det er godt nok hurtigt, hva'?" Ditlev udbryder: "Nej en gepard kan løbe hurtigere". Børnehavelederen siger: "Meget hurtigere, men det er ikke nu".

Børnehavelederens sproglige samspil synes på mange måder at følge et sprogpædagogisk ideal om dialogisk læsning, og som ofte modstilles højt læsning (Schmidt 2014: 146). Børnehavelederen vægter, at der skabes et sprogligt samspil ved at stille spørgsmål under læsningen, og børnene forventes ideelt at engagere sig. Børnehavelederen inviterer børnene til samtale om bogen. Pædagogerne sidder blandt børnene og understøtter deres udsagn med nik eller let rysten på hovedet, når børnene søger deres respons. Børnene skal demonstrere, at de kan fungere som samtalepartnere, og respondere på passende måder på de spørgsmål, som der rejses. Børnene skal aflæse de åbninger for samtale, der er i lærerens fremstilling og tale og gøre sig forskellige erfaringer med, hvad der er legitime måder og positioner at tale fra. Der er børn, som placerer sig i centrum af samtalen, og børn som placerer sig mere ude i periferien, og som er relateret til i hvilket omfang, og hvordan børnehavelederen responderer på det, de siger. Børnene skal have timing i deres svar. Det er i forskellig udstrækning, at børnene aflæser konventionerne: Nogle taler med lav stemmeføring, andre taler med høj stemmeføring og andre igen taler om nogle emner, der opfattes som at være uden for kontekst. Hvis de responser, som børnene indgår i samtalen med, ikke anses som rigtige, responderer børnehavelederen i stedet med at stille nye spørgsmål om det samme emne. Børnene imellem tales der lavt om, hvornår noget var rigtigt og andet forkert. Og pædagogerne bekræfter eller afkræfter for børnene, eller hvis talen når et højere toneleje end sagte hvisken, søger de at få børnene til at rette opmærksomheden mod børnehavelederen igen.

At begynde i skole betyder ganske meget for børn og forældre, og også for især de to stuepædagoger for "storebørns" grupperne som udtrykker, at de er spændt på at "skulle sende børnene afsted". Pædagogerne har især bekymringer for, om skolen og lærerne forstår de børn, der med deres udtryk "falder lidt ved siden af", hvad de betragter som gængse lære-, tænke- og væremåder for børn. I pædagogers arbejde med brobygning og overgange til skolen er ofte idealer om at skabe helhed, rød tråd og kontinuitet for barnet. Politisk, kommunalt og indenfor det pædagogiske felt bliver der talt om "...en overgang *fra* daginstitution *til* skole eller "mellem" de to (Olsen 2015: 2, forfatters kursiv). Men som Olsen også har peget på, er skolen allerede tilstede i daginstitutionens sociale liv (Olsen 2015: 3) og i de praksisformer, som finder sted. De

skoleforberedende aktiviteter er forberedende i mere end en forstand, og handler ikke kun om et fokus på læring og potentialer, men også om at børnene gives et indtryk af de krav, som de voksne forventer, de kollektivt vil møde i skolen. Under brobygningen til skolen møder børnene institutionelle rationaler og formidling af disse. Dette omfatter også de afkald, som børnene må præstere i forhold til krop, opmærksomhed og tid. Ved hjælp af skolebyggeri, børnehavedere, skolebibliotek, bøger, puder til at sidde på mv. formidles, hvilke roller og forventninger som pædagoger, forældre har til hinanden, og hvilke børnene kan have til dem.

Opsamling

Karlsvognen er relateret til skolen i de måder, som pædagoger forsøger at styrke relationer mellem daginstitution og hjem. De storebørns stuer, der er etableret i Karlsvognen, kan ses som en del af et grænsarbejde mellem daginstitution, hjem og skole, som er med til at placere, opretholde og modificere kulturelle kategorier og grænsedragninger mellem skolen og daginstitutionen og de måder, som forældre, pædagoger og børn udformer praksis (Fictelius 2008: 31). Pædagoger og forældre forsøger at forberede børnene til, når de ikke længere er børnehavebørn. Skolen fremtræder som en fremtidig destination for forældre og børn. De kulturelle riter og ritualer kalder på pædagogers, forældres og børns opmærksomhed på at forsøge at forberede børnene på det, som de forventer vil møde børnene og dem selv af krav.

Hen mod sommeren fortættes de kulturelle riter, ritualer og hverdagsrytmer for børnene som en del af en initiering til skoleverden. Pædagoger indgår i det, der kommunalt kaldes brobygningsarbejde, og som ses som et bindeled mellem daginstitution, hjem og skole. Børnene bliver i de mimetiske fremførelser til bl.a. festen de voksnes udtrykte billede af et børnehavebarn, der er på vej til at skulle starte i skole. Børnene forsøger også omvendt selv at skabe mening i de mange riter, rytmer og ritualer, de indgår i. Pædagogers, forældres og børns besøg på skolen markerer samtidig - især for forældre og børn - hvilke nye, fremtidige rammer og forventninger de vil blive mødt med. Pædagoger og forældre er sammen om at forholde sig til idealer om, hvordan relationer mellem daginstitution, hjem og skole bør udmønte sig, samtidig med at forældre overvejende er tildelt rollen som publikum. De kulturelle ritualer og riter, som voksne skaber og børnene indgår i, kan ses som en del af aktørers forhandlinger om, hvordan daginstitutionens virke skal realiseres. Pædagoger på storebørns stuerne forstår således en del af deres pædagogiske arbejde som skoleforberedende samtidig med, at de er optaget af, at børnene udvikler de karaktertræk og handlemønstre, som de forventer, de har brug for i skolen.

De pædagogiske hverdagsrytmer og rum for de store børn i Karlsvognen er fortættet af ting og sager, som af voksne og børn er associeret med at være en storebørns stue, der ses som at forberede børn til en forestående skolestart. Der foregår samtidig for børnene på storebørns stuen mange andre pædagogiske aktiviteter, gøremål og samhandling end de, der er analyseret her; Børnene er på legepladsen, de bygger og samler, tegner, laver bilbaner mv. De kulturelle riter og ritualer, som voksne og børn etablerer omkring at skulle starte i skole, strækker sig imidlertid tidsmæssigt over en længere periode. At skolestarten er forestående, kan således både omfatte at

skulle starte i skole til sommer eller den efterfølgende sommer. Alfabetet, tal og bogstaver er kulturelle symboler, som af voksne i denne kontekst forbindes med noget, der forbereder børnene til, når de skal til at gå i skole. Daginstitutionen antager en form, hvor der både er symbolske, materielle og sproglige grænsemærker for, at storebørns stuerne går forud for den senere skolestart.

I forhold til de kulturelle riter og ritualer og fortættede hverdagsrytmer, som skabes i Karlsvognen, kan spørges, om det i et bredere perspektiv er et billede på, at der for pædagoger og forældre potentielt kan ske en overbelastning af de krav, som de finder, de skal opfylde i praksis for børn. Der kan ske det, som Olsen (2015) udtrykker som en "overophedning" af pædagogiske forventninger, som forsøges indløst (Olsen 2015: 6). Deriblandt hvilke af børns potentialer og karaktertræk, som der findes som vigtige at realisere og understøtte, og dermed også hvad der udgrænses. I disse praksisser er fokus på, om børnene er tilstrækkeligt modne, kompetente og udviklede til at kunne "klare" overgangen til skole og kunne "følge med". Ydermere er det forsøgt belyst, hvordan det, som anskues som skoleforberedende praksis for børn i daginstitutionen, kan forstås som mere og andet end dette. Der er snarere tale om en initiering af børn til de verdner, som voksne forventer, de vil møde, når de skifter institutionel kontekst til skolen.

I den anledning kan også spørges; Hvad forbereder det, som i pædagogisk praksis forstås som skoleforberedelse, egentlig til? Skolen afspejler en kulturel forestilling og kategori, som voksne forsøger at materialisere og gøre begribelig for børn gennem besøg på bl.a. skolebiblioteket. Selvom ikke alle børn skal starte på denne skole, repræsenterer skolebiblioteket det, som de voksne gerne vil formidle til børn. Daginstitutionen ses, som noget børnene skal forlade, og afskeden med denne sociale verden starter tidligt. Et interessant perspektiv kunne være hvad det betyder for børn at være i en form for initieringsfase over langstrakt tid, sådan som det er tilfældet her.

I de følgende afsnit analyseres, hvilke relationer mellem daginstitution og hjem som udfolder sig i konkrete former for pædagog- forældresamarbejder i en privat, forældredreven børnehaven i en anden kommunal og lokal kontekst. I denne kontekst ses skolen snarere som et grænseland til børnehaven, og hvor naturen er det pædagogiske rum, der fortættes.

Naturbørnehaven

Naturbørnehaven har i rum og indretning en del inspiration fra familien, og hvad der forbindes med hjemlighed: Stuer, magelige møbler, uformelle og relativt fleksible omgangsformer. Naturgrunden ved børnehaven, skoven og omkringliggende landlige omgivelser udgør omdrejningspunktet for hverdagen. Naturbørnehaven er en privat, forældredrevet børnehaven med en leder, fem ansatte samt plads til 32 børn (ca. 3- 6 år). Børnehaven har været i drift i over

tyve år og med skiftende styreformer. Naturbørnehaven var således først offentlig og blev siden privat. Forældre og børn i institutionen kommer fra forskellige lokalområder. Ifølge leder og personale omfatter institutionen forældre, der har en socio-økonomisk eller kulturel velstillet position samt forældre som har børn, der behøver særlige hensyn. Flere af forældrene ser børnehaven, som det de kalder for et aktivt tilvalg i kraft af, at flere af dem må køre til institutionen. Pædagoger og pædagogisk personale har ikke alle fuld tid, og det er ikke ualmindeligt, at deres ugeskemaer i forhold til ordinær institutionsdrift er på forskudte tidspunkter. Børnehaven arbejder både aldersintegreret og aldersopdelt, alt efter voksnes aktiviteter og børns forslag.

Naturbørnehaven ligger placeret i sidelængen på en ældre gård, som er indrettet med to stuer, garderobe, køkken, personale- og ledelse kontor. Børnene og pædagoger opholder sig store dele af dagen udenfor. Naturen, børnehavens naturgrund og den nærliggende skov er her det, som pædagogisk udgør det fortættede rum: Børnenes kropslige bevægelse og motorik tænkes udfordret og udfoldet. Børnene opfordres til og opsøger selv eksempelvis klatring i træer, at gynge og svinge i hængekøjer, hoppe, være til fangejagt, bygge hule, og i følgeskab med en voksen besøger de åen samt går i skoven og langs marker. Der er to grise og kaniner samt et akvarie til bl.a. haletudser udenfor. Der laves tilbagevendende som en aktivitet det, som af voksne og børn bliver kaldt for fantasidyr, af materialer fundet i naturen kombineret med tørret køkkenaffald (fx toppen af et hvidløg) og genbrugsmaterialer. De bøger, som tages i brug udenfor, er primært om naturens fauna, dyreliv, og haletudser fundet i en nærliggende å mv. Naturgrunden har også sandkasser, gynger, borde og bænke.

Naturbørnehaven har ud over hovedbygningen også en mindre træhytte, som er særlig beregnet storebørns gruppen, og som især er i brug om vinteren, når voksne og børn ved særligt hårdt vejr opholder sig mere indendørs. I hytten fortæller pædagogerne, at storebørns gruppen primært om vinteren arbejder med aktiviteter, som de ser som skoleforberedende. Hytten er, i forhold til hvad der associeres med skole og forberedelse af børnene, stadig indrettet og fortættet med naturgenstande og visuelle indtryk; Børns malerier af sommerfugle, et dyreskind på gulvet, en birkestamme midt i rummet og dyreskeletter, som børnene selv har fundet på naturgrunden og i skoven. Der er som en del af dette symboler og genstande, som af voksne associeres med skolen: En globus, en plakat af alfabetet, natur og fauna plakater, forskellige spil, sakse, papir og blyanter, en tavle med årets måneder og ugedage håndskrevet på hvert sit stykke karton og en vejrtegning. Hytten er ikke i brug i den forårs- og sommerperiode, hvor feltbesøgene udføres.

Børnehaven er en forældredrevet institution, og formalisering af relationer mellem daginstitution og hjem er personbårne. Forældrebestyrelsen og forældre i andre arbejdsgrupper er aktive, og ledere og pædagoger ser det, at institutionen er forældredrevet og privat, som noget, der giver dem en særlig profil og virkefelt. Leder og pædagoger skal både bevæge sig mellem som professionelle at samarbejde med forældrene og arbejde med børn, samtidig med at forældrebestyrelsen i princippet er deres nærmeste arbejdsgivere. I relationen mellem

daginstitution og hjem er der løbende forhandlinger, som omfatter at drøfte pædagogikker for og organiseringer af børnelivet i institutionen, og hvad man som voksne bør foretage sig sammen med børnene, og hvad børnene kan gøre indbyrdes med hinanden.

I børnehaven er der tilbagevendende fokus på, at børnene er tæt på natur og at de får kropslige udfoldelsesmuligheder og plads til indbyrdes leg og relationer. 'Det naturlige' kan ses som en central orientering hos de forældre, der finder, det må kompensere for de elementer i moderne institutionsliv og barndom, som de ser som det ikke-naturlige (Andersen 2015: 108). I børnehaven er en opfattelse af barnet som natur gennemgående, også i børnehavens materielle omgivelser (Gulløv 2003: 27-29). Naturen er således et gennemgående tema for materialevalg, indretning, aktiviteter, og at børnene selv til en vis udstrækning kan bestemme, hvor de vil være på naturgrunden, og hvad de gerne vil give sig i kast med. Legen er i fokus og ikke ud fra idealer om leg og læring, men mere ud fra andre idealer om at styrke barnets selvvirksomhed.

Skolen som grænseland til naturbørnehaven

I naturbørnehaven er der generalforsamling. På generalforsamling for leder, personale, forældrebestyrelse og øvrige forældre fremkommer forskellige opfattelser af relationer mellem skole og daginstitution. Formanden fra forældrebestyrelsen medtager bl.a. i sin beretning at fortælle om et møde på en af de lokale skoler;

"Gustav (red. forælder) og jeg var på et møde i skolen (red. anonymiseret) tilbage i før sommerferien, hvor man snakkede meget om kommunens langsigtede plan for den nye sammenlægning af skole, og som vil gribe ind i daginstitutioner. Man var meget forelsket i ideen om børneuniverser, og hvor man samlede små og store i store huse. Vi kunne ikke helt se, hvordan vi passede ind i det..". En anden forælder fra bestyrelsen indskyder: "Når det er sagt, tror jeg faktisk, at børneuniverser vil skabe et bedre grundlag for os – fordi de bliver så store, og vi er små". Formanden nikker og siger: "Vi holder lidt fast herude i at være på en anden måde, og det er også derfor, at vi ikke rigtig følger trends ..ik'? ..Nu tænker vi, at økonomien er stram og sådan noget, og den skal vi overleve, og så vil vi komme til at stå stærkt herude og blive noget særligt."

Formanden sætter spørgsmålstejn ved kommunale målsætninger om at skabe det, der kaldes for børneuniverser og ønsker snarere at bibeholde, at børnehaven har en mere autonom status fra skolen. 'Børneuniverser' afspejler aktuelle tendenser på daginstitutionsområdet og det offentlige område i almindelighed, hvor der bliver lagt vægt på at centralisere ledelse og drift ved at samle forskellige institutionsenheder under en hat (Schmidt 2017: 429; Andersen, Hjort & Schmidt 2008: 52). I det sociale afgrænsningsarbejde for børnehaven som en privat institution, der for leder, pædagoger og forældre fremtræder som noget særligt, er der samtidig brug for noget at definere sig i modsætning til. De grænsedragninger til børneuniverser, som formanden foretager, kan ses som en del af dette (Barth 1994). Der er fra formanden, grundet lavere børnetal, en opmærksomhed på at skabe en institutionsprofil, der adskiller sig fra andre private såvel som offentlige institutioner i lokalområdet. Profilen for børnehaven forventes at kunne tiltrække

forældre som et tilbud om et alternativ. "Det store" i betydningen kommunale strømninger hen mod stordrift bliver modstillet "det små". Det små bliver i denne kontekst forbundet med idealer om, at børnehaven repræsenterer nærhed.

Formanden stiller ikke som sådan spørgsmålstejn ved selve børneuniverser og skolens eksistensberettigelse, men snarere til de rammer, styreformer og pædagogikker, som han finder, at de nye idealer om børneuniverser repræsenterer. Børnehaven ses som et alternativ til andre af lokalområdets måder at organisere daginstitutioner. På den måde kan børnehaven som privat, forældredrevet institution ses som en del af modreaktioner til de makro- og mikropolitiske tendenser, hvor forældre og børn i øget grad søges formet og samskabt i overensstemmelse med idealer for daginstitutionssystemet og fremherskende børnebilleder (Andersen 2015: 42). Når forældrenes børnesyn, opdragelse og værdier søges influeret, så kan det også mødes af modreaktioner, som tilfældet er i børnehaven.

Selvom formanden definerer daginstitutionen i modsætning til den kommunale målsætning om børneuniverser, er skolen og børnenes fremtid dog stadig en del af pædagogernes, forældrenes og lederens værdiunivers (Olsen 2015: 7). Børnehavetiden ønskes af pædagoger og forældre udnyttet optimalt i den betydning at tilbyde børnene mulighed for kropslig udfoldelse og selvvirksomhed, som skolen bliver associeret med ikke at omfatte i samme omfang. Der er en orientering hos pædagoger og forældre fremad mod skolen, men skolen er her ikke kun set som noget, der skal forberedes til. Børnehavetiden ses snarere som en stakket stund for børnene, og de ønskes at nå at blive givet de udfoldelsesmuligheder, som, de voksne finder, ikke bliver de samme i skolen og senere i livet. Herom siger en forælder på mødet;

"Altså, nu har jeg haft et par børn i England, jeg havde en dreng på tre, som blev sat på en pult i en skole, ik'? Det er ikke den form for læring? Hvis man sætter drengen på en pult, når han er 3, så har man FULDSTÆNDIG mistet hans perspektiv". Den samme forælder fortæller senere ved anden lejlighed: "...det vigtige for mig det er, at mit barn bliver stimuleret og aktiveret, uden at det bliver bestemt over. Der skal være frihed. Det er meget vigtigt med noget frihed til, at de selv kan skabe nogle lege og kan udfolde deres, altså det, jeg kalder ægte kreativitet. Og ikke pædagogernes kreativitet. DET er vigtigt for mig. Og så er det vigtigt for mig, at det lille vindue de har, hvor de ikke skal sidde på deres røv og kigge på en skærm eller en bog, at der får de udviklet kompetencer, og at de får noget indsigt i også naturen. Det som de ikke får tid til, når de skal til at sidde på skolebænken. Altså ligeså meget tid. Så jeg er for eksempel meget glad for, at vores børnehaven den ligger på en bakke, for så render de op og ned af bakken hele dagen. Og når vi løber en tur 5 mennesker, så er den mindste på 5 år, som løber bedst. Han løber bare. Det er sådan, det skal være. Og så at det er småt og overskueligt".

Forældre har selv erfaringer med skolen, og spørgsmål om skolen omfatter ofte kulturkampe og spørgsmål om, hvad der skal videreføres og reproduceres fra skolen (Nørgaard 2005: 16). En central og tilbagevendende problemstilling om forholdet mellem 'fri leg' og voksenplanlagte aktiviteter ses i forældrerens udsagn. Spørgsmålet går her ikke så meget på, om der skal være

struktur på hverdagen for børnene i naturbørnehaven, men i stedet hvilken struktur der skal være. Skolen som institution er i høj grad med til at skabe en række af de måder, som forælderen forholder sig til barnets børnehavetid på. Skolen bliver af forælderen fremstillet gennem en kulturelt kendt stereotyp om skolebænken, og det bliver modstillet til børnehaven, som associeres med at give friere rammer for børn. Skolebænken bliver forbundet med en stillesiddende krop, som ses som naturstridigt med barnets natur. Barnets krop ses som at behøve friere bevægelseslege og udfoldelsesmuligheder, end skolen forventes at give.

Der er i naturbørnehaven lagt vægt på at skabe kulturelle riter og ritualer, der markerer afslutningen på børnehavelivet og den kommende start i skole. I børnehaven er der for de børn, der skal starte i skole, således to tilbagevendende begivenheder; Den ene begivenhed består af, at børnene tager på en ca. 10 km lang vandretur til en nærliggende mølle, og det bliver set og omtalt som den store "manddomsprøve". Den fysiske udholdenhed, som turen kræver af børnene, ses som noget, der markerer, at de blevet de største af børnene og er på vej til en ny livsfase. Den anden begivenhed består i, at børnene overnatter i børnehaven med pædagoger, og det ses som at markere afslutningen på børnehavelivet, hvor der læses historier, vågnes op sammen og spises morgenmad med forældrene. De to tilbagevendende kulturelle riter har først og fremmest til formål at markere, at der venter en ny begyndelse for børnene, og at der også er noget andet, som tager sin afslutning.

Overgangen til skole forbindes af flere af forældrene med et mere målrettet uddannelsessystem, der byder på et afkald ikke kun for børnene, men også dem selv. For forældrene består afkaldet i mindre indflydelse i skolen end i den forældredrevne børnehave. Udsigten til skolelivet ses således ikke kun som noget, børnene skal blive klar og forberedes til, men også som noget, der er forbundet med at give afkald.

I naturbørnehaven er som tidligere beskrevet en hytte, som ifølge pædagogerne særligt i vintertiden bliver brugt til de store børn, og som ind imellem omfatter aktiviteter, der er rettet mod skolen, men ellers forsøger de voksne ikke direkte at tilpasse børnehavelivets aktiviteter og strukturer til skolen. Forældrene til de ældste børn er optaget af den forestående skolestart i form af de forandringer i det sociale miljø omkring barnet, som de vurderer, det vil medføre. Der er ikke som sådan en optagethed af at skabe overgang eller sammenhæng med skolen, men snarere at børnene får kompetencer og karaktertræk styrket, som der forventes at kunne komme dem til gode i skolen såvel som anden senere livssammenhæng. Andre forældre har overvejelser om valget skal være den lokale folkeskole eller privat skole. I de overvejelser indgår overvejelser over en af de lokale skolers faglige niveau, som regnes for lavere end landsgennemsnittet, sat overfor at bevare børnenes tilknytning til det lokalområde, som de bor i og vokser op i. At forældrene har et ideal om, at børnene har behov for sociale bånd, hvor de bor, svarer til et ideal om lokalsamfund og nærmiljø, der foreskriver et engageret og socialt fællesskab med udgangspunkt i bosted (Agervig Jensen 2005: 34).

Naturbørnehaven har derimod ikke børn fra et lokalt område, men flere områder. Børnene og familierne i børnehaven kommer fra det, som i daglig tale kaldes for "hele oplandet", og de bor spredt rundt i mindre byer og landsbyer. Børnehaven er dog stadig for pædagoger, forældre og børn et socialt rum ladet med kulturel og symbolsk mening, som et erfaret sted de forbinder dem med lokale betydninger (Kjørholt 2003: 200).

Børnehaven som forældres og børns andet hjem

Når man træder ind i naturbørnehaven er det en social sammenhæng, der ligesom andre institutioner følger bestemte mønstre og reguleringer af voksnes og børns sociale omgangsformer og samvær (Andersen 2017a: 473). Børnehaven minder på mange måder om andre daginstitutioner, og der sker relativt fastlagte og forudsigelige ting i løbet af dagen, som følger institutionelt kendte hverdagsrytmer: Forældre og børn modtages om morgenen til institutionen, formiddags snack, frokost og eftermiddags snack og børn der hentes. Mellem det er der de aktiviteter og gøremål, som voksne og/ eller børn beslutter sig for.

Naturbørnehaven er et sted, hvor alle kender hinanden. Pædagoger har som ideal, at børnehaven af forældre og børn forbindes med en hjemlighed, og forældre og børn forventes således også at gøre sig det hjemligt i institutionen (Winther 2006: 11). Idealet for børnehaven, om at ideelt set fungere som et andet hjem for forældre og børn, er bredt set ikke et nyt fænomen. Der har også tidligere været idealer for daginstitutionen om at signalere en hjemlig atmosfære, og det har bl.a. særligt gjort sig gældende i indretning og rum (Kampmann 1994). I offentligt byggeri har der dog også i de seneste årtier været en tendens til at reducere idealet om hjemlighed til fordel for bl.a. idealer om åben plan og fleksibel indretning, der kan tilpasses pædagogiske aktiviteter (Andersen 2015: 109).

Børnehaven forpligtiger samtidig forældre, som privat børnehaver, til at bidrage til forskellige opgaver i løbet af året. Forældrene selv vægter, at det at have barn i institutionen kræver et særligt engagement. Der bliver lagt vægt på samarbejde med forældre, men også på samarbejde *mellem* forældrene. Børnehaven er baseret på, at forældre - ud over at engagere sig i aflevering og afhentning i børnenes hverdag - også er aktive i forhold til institutionens virke. Der er: Bestyrelsesmøder, forældremøder, forældre vagtskemaer for fodring af grise i weekenden, arbejdsdage, sociale sammenkomster, fester og andre begivenheder, og der er ad hoc arbejdsudvalg fx om at kontakte kommunen om hastighedsbegrænsning. Forældre er også ved pædagogiske dage for personalet en gang om året del af vagtskemaet i institutionen etc.

De forskellige aktiviteter, som forældre opfordres til at involvere sig i, kan virke som et sammenhængende system, men der er ligesom i andre institutionelle kontekster stadig divergerende opfattelser og værdisætninger. Forældre indtager forskellige aktørpositioner og erfaringer med at engagere sig i institutionen. En forælder fortæller på en af naturbørnehavens to årlige arbejdsdage, at det er forskelligt, hvor stort engagementet blandt forældrene: "Hos os er der også forældre, som aldrig rigtig kommer til sådan noget som arbejdsdage, og har det bare som, at 'det er bare institutionen'". Idealet om hjemlighed ses afspejlet ved, at det ses som en

reduktion at betragte børnehaven som "bare" en institution. I praksis er der således en spændvidde mellem forældrene i forhold til omfanget og styrken i deres engagement, og dette er også forskelssættende mellem forældrene.

Naturbørnehaven er i udgangspunktet åben for forældrene i løbet af dagen. Forældrene er som i andre daginstitutioner især engageret omkring aflevering og afhentning af børn, og de slår sig jævnligt ned sammen med pædagoger, andre børn eller andre forældre, særligt om eftermiddagen. Fx omkring at bygge sandslot med andre børn, give skub til hængekøjen og gynger, give en praktisk hånd eller tage en kop the, mens de taler med pædagoger eller andre forældre. Derudover deltager forældre ind imellem i dele af børnenes dag i børnehaven, og det kan bestå af at være med på udflugter eller deltage i aktiviteter. Voksne og børn kender hinanden i institutionen og er på navn med hinanden. At forældrene og søskende tager del i børnenes børnehavetid, kan også ses ved, at det på hjemmesiden eksplicit er fremhævet ved to af de årlige begivenheder, at de alene er for børnene; påskefrokosten og fastelavn.

Når forældrene kommer og henter børn, involverer de sig også med andre børn end deres egne, som det fremgår nedenfor;

Benedicte er klatret op i et træ, og mens hun klatrer, sætter hendes jakke sig fast i en gren. Benedicte holder med begge hænder på en gren og sætter den ene fod i spænd mellem træstammen og en anden gren, mens hun med høj stemmeføring siger: "Hjælp". Pædagogen står ved det udendørs akvarie og ser i retning af Benedicte. Forælderen til Helle er på vej over til Benedicte, og pædagogen vender tilbage til de børn, som hun står med. Forælderen siger: "Hov din klatretøs, skal vi se, om jeg kan få dig ned fra træet". Benedicte giver slip med den ene hånd og rækker ud efter ham. Forælderen siger: "Hov vent, du er kommet op, så kan du også komme ned". Benedicte siger: "Men jeg siger jo fast"! Forælderen smiler: "Jo, det kan jeg se", peger på en gren og løfter jakken fri. Benedicte klatrer ned, mens hun siger: "Tak".

At forældrene tilbringer en del tid i børnehaven viser en vægtning af bestemte typer af engagementer i børnenes institution, liv og hverdag. Det familiære og personlige i pædagogers og forældres kontaktformer i daginstitutionen med børnene og hinanden kan virke mindre formaliseret, men afspejler stadig en social orden. Den sociale orden består i, at det regnes som god kutyme at være engageret i hinanden, herunder om der er brug for hjælp. Pædagogen og forælderen har i løbet af et kort øjeblik i forhold til Benedicte i træet samordnet deres handlinger. Der er sprog- og adfærdsformer og former for social samhandling, der uden at være åbenlyst anerkendt, bliver defineret som anerkendelsesværdige og dermed markerer, hvilke som kan genkendes og værdsættes. Det regnes som en selvfølge, at forælderen, der er nærmest Benedicte, træder til, og værdsættelsen består i, at det bliver gjort.

Naturbørnehaven sikrer ligesom andre institutioner, at normer og værdier holdes forholdsvis stabilt, og at de videreføres af andre, der indgår i denne sammenhæng (Gulløv 2017). En del af forældrene tilbringer således en del tid i institutionen og taler uformelt med pædagoger, andre

forældre og børn. Børnehavens institutionaliserede hverdagsliv omfatter normer og værdier, som kan ses, som at der er flere sæt af fungerende sociale roller og positioner at indtage for pædagoger, forældre og børn. De formaliserede handlemåder for det familiære, private og nære i børnehaven gør ligesom i andre daginstitutioner, at pædagoger, forældre og børn ikke hver dag skal genopfinde, hvordan de skal omgås hinanden, og som samtidig ofte gør det vanskeligt for de deltagende at forestille sig at gøre tingene på andre måder.

Legen og at arbejde emnebaseret

Der er et strejf af nostalgi ved leders og pædagogers organisering og forståelse af børnehaven som naturbørnehave og forældres værdsættelse af netop denne pædagogiske profil (for en lignende pointe om naturbørnehaver se Gulløv 2003: 27). Naturbørnehaven ses af pædagoger og andet pædagogisk personale, som har haft et langvarigt virke i institutionen, som noget, der giver børnene en mulighed for at opleve et autentisk og meningsfuldt liv tæt på naturen.

Naturbørnehaven kan i den forstand, som andre også har påpeget, forstås som et symbol på, hvordan der reageres på en marginalisering af barndommen fra samfundets øvrige sfære og samtidig et ønske om en beskyttelse af barndommen i de særlige betydninger, som den tillægges (Strandell 1994: 8; Gulløv 2003: 28). Det pædagogiske formål er som en del af dette ikke direkte at forberede til skole, men snarere at tilbyde børnene en barndom, som pædagoger og forældre ikke finder, der ellers er plads til. Som privat, forældredrevet institution er der ikke store, økonomiske midler og en vis spartanisme er en del af børnehavelivet.

Lederen introducerer forældre til generalforsamlingen om legens betydning og lægger vægt på, at børnenes drivkraft for at lære sker gennem leg.

Lederen siger til forældrene: "Og så er det vigtigt at være opmærksom på, at der er nogle begreber, som jeres børn leger med, som er på et langt højere niveau end at kunne 3 tabellen eller kunne skrive tallene fra 1-10 uden at vende nogen af dem på hoved". Pædagogen i institutionen indskyder til lederens fremstilling med et smil; "Men det gør ikke noget, de godt kan tal og bogstaver– altså, det skal vi også bare, hvis de synes det er sjovt". Lederen smiler og siger: "Hvis de synes det er sjovt, og det kommer jo. Det kommer af sig selv. Det gør det også, og det ved jeg godt, vi måske også kommer til at diskutere". Pædagogen nikker.

Børnehaven har en styreform, hvor leder, pædagoger og forældre drøfter pædagogik, og det er ikke altid på forhånd givet, hvad der skal vægtes pædagogisk, men til forhandling. Leder, pædagoger og forældrene danner ikke kun fællesskaber, men også grænsedragninger indbyrdes, når forskelssættende værdier bliver synlige i drøftelser. Der er ikke et ideal om, at lederen og pædagogisk personale indbyrdes skal fremstå som at have én pædagogisk linje, og i forhold til forældre bliver vægtet at syn på pædagogik er åben for forhandling, herunder hvilken plads alfabetet og tal skal have i børnehaven.

Tilrettelæggelsen af emner har naturen og naturfænomener som omdrejningspunkt og afspejler idealer om børnehaven som et naturligt sted. Lederen griner og indskyder på generalforsamlingen

i forbindelse med en far spørger til, hvad der skal arbejdes med som det næste emne "Perleplader". Hvortil en mor hæver øjenbrynene og spørger: "Hvad?" Pædagogen uddyber med et smil, at de har "prøvet at stoppe dem". En far griner: "Det er ligesom det er gået lidt amok".

Perlepladerne bliver set som noget, der står i modsætning til børn, der er optaget af natur eller bevægelse og lege, og som noget der ikke levner megen plads for deres selvvirksomhed og fantasi. Der foregår en dobbeltproces, hvor børns kropslige udtryk og udfoldelser søges givet et andet råderum i hverdagen - samtidig med at det udtrykker idealer for, på hvilke måder børn skal kropsliggøre sig selv (Schmidt 2017: 440). På den ene side får børnene tilsyneladende frihed til at administrere sine egne kropslige udfoldelser, lege og aktiviteter i en vis udstrækning, på den anden forventes børnene også at opfylde forventninger om at have behov for dette.

Til generalforsamlingen betoner flere af forældrene, at de værdsætter, at der arbejdes med børnene ud fra emner, og at der samtidig er en valgfrihed for børnene i forhold til at kunne vælge mellem forskellige aktiviteter eller selv igangsætte nogle. En forælder siger;

"..jeg kan huske, hvornår det var, jo, det var en sommerdag, den mellemste dreng, nej, det var vist den ældste dreng, det var på det tidspunkt, hvor at de skulle ned med pædagogen med de ældste, hvor de skulle øve, men først skulle de lige ned i bækken, for der havde de nemlig et akvarie på det tidspunkt, og hvor der var en masse, og det skulle skiftes, osv. og spurgte, om der var nogen, der skulle med. Og så var der en, som snittede nede ved bålet, og der var bare så mange aktiviteter, og det der var ikke unikt, det var bare, og så var der ikke en masse kollektive tvang, du skal alt mulig. Det var sådan, er der nogen, der vil med til bækken? Godt, så går vi og fanger nogen dyr dernede. Ja, og det synes jeg er noget af det fede herude, at der sker nogen ting. Der har været nogen fede, fede emneomgange gang på gang på gang, hvor børnene bliver dybt inspireret. Der var lige en trolde en, hvor nogle blev bange, griner, men ellers så synes jeg, at det også har været rigtig, rigtig godt, at der er gang i noget på en god måde".

Naturen er igen omdrejningspunktet for forældres syn på børnehaven, og forestillinger om idyl går igen forstået som noget uspoleret. Der er pædagogiske principper i børnehaven om at støtte børnenes selvvirksomhed, og det bestræbes at give dem en vis råderet over, hvad de vil foretage sig og med hvem. Dagens formes en del omkring forslag fra de voksne eller andre børn om bestemte aktiviteter, som de samler sig omkring. F.eks. at gå til bækken, at fodre dyrene, at lege gemmer, at tegne på bænkene udenfor, at lave slåskampe med sværd, at læse om et insekt som er blevet fundet, eller prøve at identificere fra hvilket dyr en knogle kommer. Det meste af dagen fyldes af gøremål og aktiviteter, som voksne og børnene selv i større eller mindre omfang er med til at arrangere.

De pædagogiske principper om selvvirksomhed udelukker dog ikke som i andre institutioner sociale reguleringer af børnene. Fx i form af forventninger om, at børnene deltager i frokosten og eftermiddagsmaden, at det enkelte barn ikke får lov til noget, de voksne eller andre børn vurderer går ud over andre. Det kan stadig besluttes, at man som barn ikke skal deltage i noget, eller at man

skal være med i noget, som man ikke selv vil. Nedenfor følger et empiriuddrag, hvor pædagogen og et par børn bevæger sig mellem den svære balancegang mellem de sociale og individuelle hensyn:

Pil kommer gående fra træhyttens balkon i retning af pædagogen og siger med gråd i stemmen og nedadvendt mund, at Susan og Aoy ikke vil have hende med. Pædagogen siger: "Det kan være, hvis vi spørger sammen, at du kan være med". Pædagogen og Pil går derhen. Susan og Aoy sidder på balkonen på et tæppe, der er spredt ud og har hver en bamse med. Pædagogen spørger, om Pil kan være med. Susan folder armene og siger: "Nejj, for det vil vi ikke have". Pil slår armene ud og siger med gråd i stemmen og høj lydstyrke: "SE SELV, de vil ikke have mig med. De er lede". Pædagogen siger, at nogle gange er det Aoy og hende, som ikke vil have Susan med og spørger dem: "Hvordan kan det være, når I er sammen, at der altid er en af jer, som bliver kede af det?" Børnene siger ikke noget. Pædagogen siger: "Jeg synes, I skal gøre plads til hinanden, det andet er da træls". Pædagogen spørger Susan og Aoy: "Hvad er det I leger"? Aoy og Susan siger i kor: "Far og mor" og tilføjer "– uden børn". Susan og Aoy kigger på hinanden. Pil står op af Pædagogen, ser skiftevis ned i jorden og hen på Susan og Aoy, hun tramper i jorden: "SE, SE, de viiiiiiiii ikke, øv". Nu græder hun ikke længere. Pædagogen siger: "Der kunne være en hund med i legen? Et dyr"? Susan og Aoy ryster på hovedet: "Nejjj". Pil drejer rundt: "Ehjjj", tårer triller ned af kinder. Pædagogen siger: "Ja, ved du hvad, jeg synes ikke, du skal lege med dem lige nu. I kan ikke altid finde ud af det alle tre, og jeg kan se, de to vil gerne være alene, men vi har prøvet at spørge dem". Pædagogen trækker Pil ind mod sig, mens de går og siger: "Nogen, der ikke vil være sammen med en lige nu, kan man også vælge ikke selv at ville".

Pædagogen forsøger sammen med Pil at etablere en åbning til at kunne komme ind i legen. Generelt er der lagt pædagogisk vægt på, at der ikke kun skal søges at opnå konsensus mellem børnene, men at de også godt må opleve konflikter, hvor de bliver kede af det eller vrede. Pædagogen udtrykker det: "Her må børn gerne græde. Det er en del af at vokse, de må gerne have konflikter. Vi hjælper dem gerne med dem". Pædagogen forsøger først at regulere børnene til at vælge selv at tage Pil med i legen. Da Susan og Aoy udtrykker, at det er "en far og mor leg – uden børn", og de ikke bider på pædagogens forslag om, der kan være dyr med i legen, lægger pædagogen op til, at Pil selv skal vælge ikke at ville deltage. Pædagogen og Pil går efterfølgende i gang med at tegne ved et bord udenfor, og andre børn kommer til for at se, hvad de tegner og spørger om bogstaver, de kan skrive. Pil stopper ikke med at se i retning af de to andre – Susan og Aoy – til sidst går hun derover selv, og får en plads i legen som "en blød misse-kat". Det skifter i løbet af dagen de tre børn imellem, hvem der henvises til at være dyr.

Børnetal og forældre engagement

Naturbørnehaven har i lokalsamfundet en del udadrettet aktivitet, som bl.a. forstærkes af behovet for at tiltrække flere børn til institutionen grundet faldende børnetal. Lederen fortæller, at det faldende børnetal bl.a. skyldes børn, der er startet i rullende skolestart, og de ikke har andre nye søskende, der starter. På en arbejdsweekend og til bestyrelsesmødet siger lederen til forældrene

med et smil ”at de godt må lave nogle flere børn”, eller at de skal holde udvig efter ”indflytter børn”. Indflytter børn henviser til familier, der flytter til lokalområdet for at ”komme tættere på natur”, og der taler forældrene indbyrdes om, at børnehaven som naturbørnehave ofte tiltrækker nogen.

Forældrene engagerer sig i at sikre, at der kommer nye forældre og børn til institutionen. Det sker igennem en række initiativer: Institutionens hjemmeside opdateres, den lokale presse kontaktes af leder og bestyrelsesformand, og en omtale af børnehaven kommer i lokalavisen med et foto af et af børnene udenfor på naturgrunden. En forældre designer et postkort, som en del af institutionens ”kampagne” om at få flere børn tilmeldt til ventelisten og til de aktuelt ledige pladser der er, og som informerer om børnehaven som naturbørnehave. Postkortet er en gris, som kan foldes og klippes ud og er udarbejdet med henvisning til, børnehaven selv har to grise gående i en fold. En anden forælder laver et nyt skilt for børnehaven, som hænges op ved indkørslen til naturgrunden. Det er alt sammen initiativer, som ledere, pædagoger og forældre mobiliserer sammen, og hvor der samtidig mellem forældre er differentieringer mellem, hvor stort et engagement, de finder, andre lægger i børnehaven.

Naturbørnehaven omfatter ligesom andre daginstitutioner normer og værdier, som tilsiger pædagoger, forældre og børn at agere på bestemte måder fremfor andre, og som ind imellem kommer i konflikt med andre opfattelser og praksisser. Lokalområdet udgør både en geografisk og fysisk lokalitet, som ofte tages for givet, mens lokalsamfundet som et rum ladet med symbolsk og kulturel mening ikke i samme omfang er åbent diskuteret (Kjørholt 2003: 200). Både børn, forældre og pædagoger bidrager til fortællingen om børnehaven som en del af lokalområdet, og som et særligt sted for deltagelse gennem de daglige samhandling og handlinger de gør. Inklusions- og eksklusionsprocesser er dog stadig virksomme også i disse fællesskaber, som da der til et bestyrelsesmøde ytres delte holdninger til lederens forslag om at kontakte kommunen om at kunne modtage børn fra nyankomne flygtningefamilier, som en del af at hæve børnetallet. Omvendt er det samtidig en børnehave, der er kendt kommunalt og i lokalområdet som en institution, der kan give rammer og plads til børn med særlige behov uden at gøre dem særlige.

De socialt forpligtende og formaliserede fællesskaber, som aktører i daginstitutioner skaber, varierer lokalt, og fællesskaber indenfor lokale kontekster er socialt differentierede (Gulløv 1999: 172). Institutionslivet omfatter for både pædagoger, forældre og børn sociale forpligtigelser at forholde sig til og positioner, som de forsøger at indtage, skabe og genskabe.

I næste afsnit belyses og analyseres et af de initiativer, som leder, personale og forældre iværksatte for at hæve børnetallet, hvor de tog på det lokale marked for at synliggøre børnehaven.

Pædagoger og forældre i fælles bod på markedsdag

Naturbørnehaven kan i et socio-kulturelt perspektiv anskues som en del af lokalsamfundet, der udgør et socialt og værdimæssigt landskab (Kjørholt 2003: 200). Da det således står klart for leder, personale og forældre, at de for første gang i lange tider mangler børn til ledige pladser, tager de,

blandt de forskellige initiativer de søsætter, rundt på lokale markeder med en bod og informationsfolder om børnehaven. Deriblandt er lederen med sin egen familie, en pædagog og forskellige forældrepar med deres børn med på et marked ved det lokale museum:

Naturbørnehaven har en bod ved det lokale museumsmarked, og hvor navnet på børnehaven fremgår. Museet ligger omgivet af marker, lidt uden for den nærmeste by. På markedsdagen er der musikanter, som spiller musik, og der er forskellige museumsboder med gammelt håndværk (garn, keramik etc.) og boder fra lokalområdet med planter, ny slynget honning og marmelade. I boden er der naturmaterialer og limpistol til at lave "fantasidyr", og der ligger pjecer og informationsmateriale om børnehaven. To forældrepar og hver deres døtre er der: Daniella og Jette. Daniella og Jette er i gang med at dele madpakker og bytte drikkevarer. Pædagogen og Daniellas mor taler om gårsdagens sommerfest for børnehaven, hvor der var et stort pool basin, som en far havde tilsluttet solpaneler og "så var der opvarmet swimmingpool til alle". Daniellas mor fortæller om, hvordan de store børn gjorde det lidt vildt, og de andre måtte op, komme i tøj og så dyppede sig i bassinet igen. Daniellas mor siger: "På et tidspunkt kom hun lige hen, der sad vi og spiste aftensmad, så var hendes tøj bare helt gennemblødt. Så havde hun lige dyppet sig ind over kanten". Pædagogen smiler og bevæger arme fra side til side: "Sådan her, 'La, la, la, jeg har ikke gjort noget'", Moren griner og nikker.

Et pædagogisk ideal for naturbørnehaven, der er ekspliciteret for forældre, er, at der må være tætte relationer mellem daginstitution og hjem. Den pædagogiske praksis udstrækkes her til - ud over lederen, pædagoger og lederens familie - at omfatte forældre til børn i institutionen. Forældrene forventes at have et engagement i institutionens virke både udadtil og indadtil. Forældrene inviteres til at tage del i at sikre nye børn til børnehaven. Det er både en invitation til forældre, men også en forpligtigelse. Nedenfor er et empiri uddrag fra dagen i børnehavens bod:

Dagen igennem bliver børnehavens bod besøgt. Det kommer bedsteforældre fra lokalområdet forbi med børnebørn. Pædagogen giver postkort af børnehavens grise til forbipasserende børn og spørger: "Vil du måske klippe den her"? Det besøgende barn nikker, tager en saks og klipper og holder den op: "EN gris". Imens er Daniella og Jette – to børn fra børnehaven – i gang med at samle småsten nedenfor boden. Lederen taler med en voksen besøgende i boden om daginstitutionen, og de overvejer sammen, hvordan budskabet om børnehaven kan udbredes. To forældrepar til Daniella og Jette sidder i boden og taler videre sammen om gårsdagens sommerfest i børnehaven. Bodden bliver også besøgt af andre lokale aktører: En af de pensionerede pædagoger fra institutionen, der oprindeligt var med til at starte institutionen, kommer og spørger, om dagens bod kan få børnetallet til at stige igen, og hun fortæller om, hvordan børnehaven blev startet som en bondegårds institution. Borgmesteren kommer som privat person på markedet og ser på boder. Lederen slår ud med armene: "Hejj, Det er vores borgmester", ser i retning af pædagogen, mens han siger det sidste. Pædagogen hæver øjenbrynene og nikker: "Nårhh" og smiler. Lederen spørger borgmesteren: "Kan vi tage et billede af os?" Pædagogen er i gang med at finde kameraet, og lederen spørger, om hun er fotograf.

Pædagogen nikker og smiler. Borgmesteren og lederen sidder på bænken, og der bliver holdt et skilt fra børnehaven op. Pædagogen siger "Så skal I sætte jer her", rejser sig fra bordet, ser på borgmester: "Vi giver en kop kaffe og en ridetur". Borgmester griner. Lederen peger på bænken bare der, sætter sig ved siden af hende, mens der bliver taget billeder.

På det lokale marked er der forskellige lokale aktører, som ledere, pædagoger, forældre og børn kommer i udveksling med; En borgmester, en tidligere medarbejder, bedsteforældre til lokale børn og hinanden. Det er forskellige sociale udvekslinger, som finder sted med en variation af aktører, og tilfælles har det at arbejde for en synliggørelse af børnehaven i det offentlige rum via et lokalt marked. Det er både en del af idealer om som forældredrevet daginstitution at være en del af lokalsamfundet i bredere forstand og en del af at sikre institutionens eksistensgrundlag. Institutionen konkurrerer i den forstand på de markedsbaserede vilkår for daginstitutioner (Andersen, Hjort & Schmidt 2008). Ved at deltage på det lokale marked ønsker pædagoger og forældre at synliggøre institutionen, og der repræsenterer ikke kun pædagoger, men også forældre og børn dens ansigter udadtil.

Pædagoger, forældre og børn har samværsformer med hinanden udenfor institutionen, der signalerer et kohærent fællesskab. Samtidig med at pædagoger, forældrene og ledere opholder sig på markedet ses, hvordan deres personlige omgangsform er formaliseret: der er vagtskifte mellem forældrene undervejs. Bodens genstande og indretning med naturmaterialer formidler budskaber overleveret gennem artefakter til de besøgende, hvor der forsøges opbygget en fælles forståelse af børnehaven. De forskellige forældre, der kommer dagen igennem og laver vagtskifte, skal være i stand til at begribe denne situationsdefinition.

Pædagogen vedbliver dog udenfor daginstitutionen med at have den sociale status som professionel, som forældre mellem besøgene af lokale også rådfører sig med på denne dag.

Daniellas mor viser med hænderne til pædagogen, i forhold til at Daniella skal have skiftet ble, hvordan 'hun var sneget lige forbi mig'. De smiler til hinanden, Daniellas mor siger: "Hun har lige den der alder, hvor ligegyldigt hvad man siger, så smutter hun den anden vej end en selv". Moren slår ud med armene, griner og siger 'Uanset hvad du vil, så gider jeg ikke. Skal jeg skiftes, nej det tror jeg ikke, hej, hej', mens hun aver vinkebevægelse. Pædagogen nikker frem for sig og smiler: "Det var det samme den anden dag, hvor jeg stod på bakken – det var ret hyggeligt – der sagde hun: 'Grib mig. Ehjj', ryster på hovedet: "Stop". Daniellas mor griner. Pædagogen fortsætter: "Så ville hun have, at jeg trak hende hele vejen op af bakken faktisk". Pædagogen smiler og ryster hovedet let fra side til side: "Ehhjj Daniella, det gør vi ikke". Daniellas mor siger: "Ja, det handler om at være tydelig. Jeg øver mig på det".

Pædagoger og forældres samhandlinger rækker på det lokale marked ud over daginstitutionen. Pædagoger og forældre skaber og genskaber samtidig selve den sociale organisering fra daginstitutionen. De gør det lokale marked til deres sted og viderefører fra daginstitutionen bestemte former for forventninger til hinandens roller. Pædagogens opgaver er ikke afgrænset til

daginstitutionen, men omfatter også andre arenaer. De arenaer har stadig en offentlighed, som har betydning for, hvordan hhv. pædagoger og forældre kan opføre sig.

En årlig tilbagevendende begivenhed: Forældre som del af vagtskema

Børnehaven har forskellige lokale praksisser for familiers, forældres og søskendes deltagelse. Det varierer, hvordan forældre og andre familiemedlemmer (bedsteforældre etc.) forventes at engagere og involvere sig i børnehavens virke og børnenes hverdag i institutionen. Der er årligt en pædagogisk arbejdsdag, hvor lederen og størstedelen af personalet samles. Det er vedtaget i børnehaven, at i stedet for en lukkedag, tilmelder et udvalg af forældrene sig til at indgå i vagtskemaet på den dag sammen med en pædagog og vikarer. Forældrene er ikke alene med børnene. Forældrene kommer dagen igennem og afløser hinanden på skift.

På den pædagogiske personaledag tager en forælder mod ankomne forældre og børn;

En far kommer med en dreng, de holder hinanden i hånden. Moren, som er en del af vagtskemaet, ser op fra et puslespil, som hun sidder samlet omkring sammen med et par andre børn." Thomas, kunne du tænke dig at hjælpe mig med at finde hjørner"? Thomas udbryder: "Jeg er god til at gætte". Faren giver hans hånd et klem. De smiler til hinanden. Moren gentager: "Kunne du tænke dig at hjælpe mig med at finde hjørner"? Moren tager kassen med puslebrikker, og holder en brik op: "Tror du, det her er et hjørne"? Thomas slipper farens hånd, går hen imod hende, ryster på hovedet og rækker hånden ud og griber om en brik i æsken. Thomas holder brikken op: "Det er den her"? Moren smiler: "Hold op, dig har jeg da brug for til det her. Vi kan godt bruge en, der er god til at finde hjørnebrikker". Faren og moren ser i retning af hinanden, smiler og faren siger: "Det lyder godt". Thomas er ved at sætte sig til rette og vinker til sin far, faren går.

På den pædagogiske arbejdsdag er sociale roller og positioner til dels byttet rundt mellem pædagoger og forældre, således at grænsedragninger mellem, hvem der primært gør hvad sammen med børnene, den dag er forrykket. Faren og Thomas ankommer til børnehaven og modtagelsen af dem har lighedstræk det, som pædagoger til daglig gør: De bydes velkommen og Thomas inviteres til at være med til at samle puslespillet. Pædagoger, forældre og børn er med til at skabe og genskabe den lokale betydning af daginstitutionen som et sted.

Mange af de praksisser, som der er for familie og forældre involvering og engagement, forekommer selvfølgelig for de deltagende. Det at være pædagog, forældre eller barn omfatter stadig sociale positioner, der skaber en vis forudsigelighed i forhold til, hvad de kan forvente af hinanden. At der sammen med en pædagog også er forældre, der er til stede i institutionen, og er der på måder, som udfylder funktioner i forhold til andet end sit eget barn, er noget, som er veletableret. Det er kendt mellem børnene, at denne dag om året varierer fra de andre dage. Sted og sociale positioner er her forbundne (Tuan 1974: Tuan 1974: 233-4).

Daginstitutioner er ikke kun institutionelle rum for barndom og børn, de omfatter også inter-generationelle relationer mellem pædagoger, forældre og børn (Olwig & Gulløv 2003: 13). De inter-generationelle relationer, som voksne og børn skaber og genskaber i naturbørnehaven, bliver

en del af, hvilke skiftende sociale positioner de indtager, og hvordan de fortolker normer og værdier, og på hvilke måder de skaber lokalt tilhørsforhold til omgivelserne og hinanden (Christensen & Prout 2003: 150). Det er både mellem voksen-barn og voksne indbyrdes, at der udfoldes bestemte forventninger om, hvad hvem må, kan og forventes at gøre.

De traditioner, som der er for både voksne og børns samt voksnes indbyrdes samhandlinger, er med til at genskabe forskellige inter-generationelle relationer (Alanen 2003). To forældre indgår senere på dagen i fælles samtale om akvariet med børnene;

På terrassen står der to borde med akvarier. I det ene akvarie er der haletudser, i det andet insekter. Faren peger i retning af akvariet: "Er det en krokodille"? Joakim griner: "Jeg har det - en spækhugger"? Faren griner: "He, der er ikke meget plads". Louise tager ordet og peger på akvariet: "Vi har HALETUDSER", hun sætter armene i siden og hæver øjenbrynene. Moren, der er kommet til, og som også er en del af dagens vagtskema griner og siger: "Ja, først er de æg, så bliver de til haletudser og derpå til frøer. Tror I de holder fastelavn hver dag"? Louise folder armene: "Sig mig, hvorfor taler du om fastelavn"? Moren smiler og siger, at det er fordi at de skifter fra en ting til en anden, lidt ligesom at klæde sig ud. Børnene griner. Louise slår ud med armene: "Det er en giftig kvælerSLANGE", griner. Moren siger: "Og biler kan flyve, der er ikke rigtige giftslanger herhjemme", hun hæver øjenbrynene. Børnene taler om, at der hugorme og snoge, og hvordan man kan se forskel på dem. Moren løfter armene i vejret: "Okay, I kan jeres natur stof" og tilføjer: "Det er selvfølgelig ikke godt at blive bidt af dem".

De inter-generationelle relationer i børnehaven, betyder, at forældre eksplicit tager del i at overlevere sociale normer og værdier til børn og forhandle med dem. Både voksne og børn forhandler som en del af generationelle relationer til dagligt om, hvad de er forpligtiget til og skal være engageret i med hinanden, som det fremgår nedenfor:

Faren fortæller til Moren, at hendes søn – Charlie - satte ham på en pædagogisk prøve og siger, at to af drengene var kommet lidt op at toppes, og Charlie skubbede et af de andre børn. Faren bad Charlie om at give en undskyldning, men den ville Charlie ikke give, og at han ikke rigtig havde fået tænkt det igennem inden. At han havde gået fra Annette, der græd, fordi han tænkte "det er da enkelt, du giver en undskyldning, og så kommer vi videre", han smiler, og fortæller videre; "Og så stod jeg der, og hende kom jeg ikke så nemt tilbage til". Faren siger til Moren og tager sig samtidig om hagen: "Så jeg endte altså med at sige til ham, hvis han fik et stykke tyggegummi, om han så gerne ville sige undskyld. Det ville han gerne", smiler. Moren: "Ja, min knægt er jo ikke tabt bag en vogn, men tusind tak", siger hun grinende, "nu kan han have den opfattelse, at hvis han skubber nogen og siger undskyld, får han et stykke tyggegummi". Faren: "Ja, han har allerede været her og spørge, om vi skal have mere tyggegummi". Moren: "Den er for egen regning". Faren siger: "Ja, man får hurtigt sat sig i en situation, der ikke er helt gennemtænkt. Hold op jeg får mere og mere respekt for pædagogerne, jeg er helt mast nu. Pinligt, hvem skulle have troet det om mig"? De griner begge.

Det sociale i børnehaven er tillagt en positiv og moraliserende retorik, og det pædagogiske praksis, som både pædagoger, forældre og børn er involveret i, har som omdrejningspunkt at forme socialt velfungerende børn, der kan begå sig i fællesskaber. I bestræbelsen på at gøre dagen i børnehaven socialt fællesskabende, prøver faren at genskabe hverdagsrytmer og normer, som de vurderer pædagogerne gør til daglig. Faren gør sig erfaringer med, at sociale samspil og former for praksis ikke udspiller sig af sig selv, men må improviseres handling for handling, ord for ord. Der er samspil mellem voksne og børn, som regnes som mere skikkelige end andre. Faren anlægger en humoristisk tone i forhold til situationen, men begge forældre har omvendt forventninger om, at pædagoger ville håndtere det på anden vis, end han har gjort.

De sociale kategorier om etablering og forsøg på genetablering af social orden relaterer til positioner: Pædagoger, forældre og børn, og til hvilke der er tilskrevet bestemte funktioner, formål og handlinger (Gulløv 2017: 43). Selvom forældre indgår i den pædagogiske praksis for én dag, betyder det ikke, at de udfylder eller erstatter pædagogers funktion. Snarere tværtimod styrkes klassifikationer af, hvad der er pædagogers arbejdsområde.

Opsamling

Naturbørnehaven har som ideal hjemlighed og sociale fællesskaber, der omfatter at række ud i lokalsamfundet, og samtidig involvere familien. Det er stadig et institutionaliseret hverdagsliv, hvor der er kulturelle normer og værdier om, hvilke roller og opgaver som pædagoger, forældre og børn skal have. Pædagogisk praksis udspiller sig omkring et ideal om natur og børns selvvirksomhed, og det har betydning for de forventninger, pædagoger og forældre har til hinanden. Skolen ses mere som et grænseland, end noget der for de større børn skal gøres til omdrejningspunkt som en konsekvent del af hverdagen.

Børnehaven forstås og erfares af leder, pædagoger og forældre som noget særligt og formidles også til børn som sådan. Der er et syn på natur og børns naturlighed, som omfatter forestillinger om 'idyl', dvs. forstået som noget, der er uspoleret. Både pædagoger, og forældre forventes med naturen som pædagogisk fortættet rum at forpligtige sig på bl.a. at sikre læring, omsorg, meningsfulde samværsformer og hverdagsrytmer for børnene. Der er både eksplicite og implicite normer og værdier, som er med til at regulere de sociale samhandlinger mellem pædagoger, forældre samt børn, og som de også er medskabere af. Det er ikke kun pædagoger, der formidler børnehavens lokale traditioner og omgangsformer til fx nyankomne forældre og børn i daginstitutioner. Forældre og børn tager i høj grad også dagligt del i at skabe formative værdier og handle måder. Igennem aktørers handlinger sker der værdsættelse af noget som mere værdifuldt end andet.

Pædagoger, forældre og børn er til daglig medskabere af daginstitution og hjem relationer - både i forhold til de skrevne såvel som uskrevne normer og retningslinjer for roller for hhv. pædagoger og forældre. Naturbørnehaven etablerer relationer mellem daginstitution og hjem, som antager andre former og indhold end de gængse i de hændelser, processer og begivenheder, der finder sted i hverdagslivet. De varierede måder, som det sociale liv i børnehaven formaliseres og

organiseres omkring de nære og personbårne relationer, er noget, der skabes af pædagoger, forældre og børn. Omvendt kan der være en tendens til, at leder, personale og forældre fremhæver forskellen i naturbørnehaven fra de mere vante institutioner som så distinkte, at de måske i mindre grad får øje på de fællestræk, som de deler med andre daginstitutioner. Daginstitutionen både åbner og lukker sig om sig selv i forhold til lokalsamfund og forældres deltagelse på den ene side, og afgrænsninger fra skolen og andre daginstitutioner på den anden side.

Afsluttende perspektiver og diskussion for rapportens anden del

Barndom og hverdagsliv i institutioner er ikke selvstændige fænomener og omfatter en vedvarende proces mellem voksne såvel som børn, der positionerer sig i forhold til hinanden ved hjælp af handlinger og værdier. Denne anden del af rapporten har bestået af analyser af et udsnit af hverdagslivet fra to daginstitutioners pædagogiske og sociale rum, og som samtidig viser nogle forskelligartede mønstre for relationer mellem daginstitution, hjem og skole. Heraf ses betydningen af pædagogikker, traditioner, og rammevilkår for, hvilke sociale omgangsformer og hverdagsrytmer for relationer mellem daginstitution og hjem som skabes og genskabes i varierede lokale kontekster. Deriblandt hvad de lokale kontekster og aktører betyder for de sociale positioner, som pædagoger og forældre etablerer i forhold til, hvad der får status som samarbejde, samt de værdier og normer som skabes. Fx i spørgsmål om, hvad der er til børns bedste, hvad børn skal udvikle sig til, hvad børn skal lære og hvordan, i hvilket omfang de skal forberedes til skole, i hvilket omfang og hvordan børn skal medinddrages i, hvad de ønsker etc. Værdier og handlinger er ikke fastlagte for pædagog- forældresamarbejde på forhånd, men er en del af sociale processer, der til daglig er til forhandling.

Den pædagogiske praksis omfatter ikke kun selve daginstitutionen som geografisk lokalitet, men også som kulturelt og symbolsk rum. I både Karlsvognen og naturbørnehaven er en væsentlig del af forældres sociale forpligtigelser det at være til stede i forhold til børnenes hverdag, men hvilke normer og værdier, der er, for hvad der udgør forpligtigelser, defineres lokalt. I Karlsvognen er formaliseringen, at forældre forventes til daglig at opholde sig i daginstitutionen i bestemte tidsrum (primært morgen og eftermiddag) og ved de arrangementer og festlige begivenheder, som institutionen arrangerer. I naturbørnehaven består formaliseringen af, at forældre forventes at deltage i børnenes hverdag i institutionen, bidrage til dens drift og opretholdelse samt gennem deres ophold og daglige omgang med andre forældre og børn at bidrage til at gøre institutionen hjemlig. Pædagogers praksis med forældre i de to institutioner antager således forskellige former fra formaliseret kontakt til mindre formaliseret kontakt, og hverdagsrytmerne, som forældrene indgår i, varierer også. I relationer mellem daginstitution, hjem og skole er der i begge kontekster et vedvarende definitionsprojekt i gang om, hvad formålet med pædagogisk praksis skal være,

hvad pædagoger og forældre skal samarbejde om, og hvilke former for deltagelse og involvering der forventes af hinanden.

Pædagoger og forældre indtager forskellige positioner og forventninger til hinanden som omsorgspersoner, opdragere og som dem, der skal deles om, at børnene udvikler sig og lærer det, som de finder, er mest centralt. De forventninger, som pædagoger og forældre etablerer til hinanden, afspejler de lokale kontekster, som de finder sig i og er med til at skabe en vis stabilitet og kontinuitet.

Konklusion

Kvalitet indenfor daginstitutionsområdet er et tilbagevendende tema, og nu også på hvilke måder hhv. pædagoger og forældre tilsammen og hver især forventes at sikre kvalitet i børns læringsmiljøer. Relationer og grænsedragninger mellem skole, daginstitution og hjem er udforsket i denne rapport, og hvordan pædagog-forældresamarbejdet er sammenvævet med politikker og aktørers forståelser og ageren. I rapporten er foretaget makro- og mikro- policy analyser om, hvordan hhv. daginstitution og hjem aktuelt bliver set som læringsarenaer, og hvordan idealer omkring dette gives forskelligt og modsætningsfyldt betydningsindhold. Pædagoger forventes både at vejlede forældre i at gøre hjemmemiljøer til læringsmiljøer, indgå partnerskaber med forældre om fælles mål for børn og udligne lærings-ulighed gennem at gøre forældre til partnere, muligvis indgå i hjemmebesøg i samarbejde med sundhedsplejersker, kategorisere og håndtere hvilke familier og børn, der behøver særlige indsatser og vurdere børn i forhold til overgang til skole etc. Disse udsnit af krav frembringer idealer for relationer mellem daginstitution, hjem og skole, og har betydning for, hvad der fremtræder som det gode pædagog- forældresamarbejde, og hvad der ikke gør.

Daginstitutionen har imidlertid ved siden af læringsdagsordner ikke tabt sin betydning som socialiseringsarena for både familier og børn. Dette omfatter både de makro- og mikropolitikker, der er for at styrke læringsmiljøet i hjemmet, risiko- og forebyggelsespolitikker for udvalgte kategorier af familier og børn samt overgang til og forberedelse af børn til skole. På den ene side er det eksplicite fokus her på, at daginstitutioner skal sætte børns læring i centrum, og det på måder som forventes at kunne forberede børnene til skolen og forebygge risici for børn. På den anden side omfatter alt dette også helt andre spørgsmål om, hvordan forældre og børn er og bør være, hvad pædagoger og forældre sammen forventes at udrette for barnet, og hvordan roller og ansvar mellem daginstitution og hjem skal fordeles. Daginstitutioner og institutionsliv har, som det også afspejles af lokale velkomstmateriale mv. til nyankomne forældre, samtidig en væsentlig indflydelse på kulturelle forestillinger og praksisser om, hvad der er fællesskabende adfærd, og der er en række normer og værdier for sociale omgangsformer med hinanden, som har betydning for de liv, som udfoldes og leves i institutionerne. Daginstitutioner har deres egne institutionelle logikker og dynamikker, der omvendt også præger aktuelle fremtrædende idealer, og der er også forskelle og sammenfald på tværs af daginstitutioner.

Analyser af aktuelle dominerende makro- og mikropolitiske strømninger sammenfiltrer, hvad der almindeligvis forstås som 'nedefra' og 'oppefra' perspektiver, og sætter betingelser for de måder, hvorpå bl.a. ledere, pædagoger og forældre forholder sig til hinanden, og gør sig tanker og erfaringer i stort og småt om samarbejde og praksis. Pædagogisk praksis indenfor daginstitutionsområdet gives mellem policy og hverdagsliv mange forskellige formål og retninger, og det er det, som mellem alt det træge i institutioner og institutionsliv potentielt giver en vis bevægelighed til området. At forestille (eller ønske) sig, at læringsdagsordner dominerer daginstitutionsområdet entydigt, er at begrænse de mange andre komplekse dimensioner af

pædagogisk praksis. Hvis de forskellige krav og mål for børns tidlige læring forsøges ensrettet og givet samme betydningsindhold, vil det kunne forstærke tendenser til at naturliggøre institutioner og institutionsliv og forventninger om, at børn, forældre og pædagoger umiddelbart tilpasser sig derefter. Det gør de sjældent på særlige entydige måder. Tilpasninger finder der sted, men ofte på ganske uforudsigelige og ustyrlige måder.

Der er store variationer indenfor daginstitutionsområdet, som kommer ud af særlige hensyn til pædagogiske ideer, demografi og geografi, lokale kontekster, familier og børn. At forestille sig, at fx Karlsvognens hverdagsrytmer for pædagog- forældresamarbejde som er beskrevet og analyseret i denne rapport skulle blive som naturbørnehaven eller omvendt ville være at udøve en styring, som ikke tog lokale forhold med i betragtning. De to daginstitutioner – Karlsvognen og naturbørnehaven – giver samtidig et lille indblik i, hvordan forskelligartede relationer og grænsedragninger mellem daginstitution, hjem og skole udfolder sig lokalt, og hvilke konkrete praksisser og meningsskabelser som finder sted mellem pædagoger og forældre i det, der får status som samarbejder. Ydermere giver naturbørnehaven et muligt perspektiv på, hvad forældre eventuelt gør i forhold til tendenser for privatisering, når de ønsker et andet råderum for, hvilke hverdagsliv deres børn skal have, og hvordan de som forældre forventes at forholde sig til børnene. De samme forældre spørger stadig pædagoger til råds om børnene, og stopper heller ikke med at orientere sig mod fx skolen, eller den omverden der omgiver daginstitutionen i øvrigt.

De transnationale, nationale og lokale tendenser for daginstitutionsområdet for tidlig læring og brudflader til andre idealer og hensyn, som skitseres i rapporten, rejser en række problemstillinger og spørgsmål:

Der er i forbindelse med læringsdagsordner ikke kun fokus på daginstitutionens læringsmiljø, men også hjemmets læringsmiljø. Dette kan rejse nye professionsfaglige problemstillinger såsom, hvilken rækkevidde pædagogens praksis kan få med krav om at styrke læringsmiljøer i både daginstitution og hjem. Deriblandt hvad det kan komme til at betyde for pædagogers praksis, hvis de i forstærket omfang forventes at vejlede forældre om at skabe læringsmiljøer i hjemmet, når det samtidig er kontekster, de ikke selv er en del af. Og hvad det omfatter, hvis pædagoger, inden familier og børn starter i daginstitutionen, i et andet omfang skal til at være en del af besøg i hjemmene sammen med fx sundhedsplejersker. Eller hvad det betyder for pædagogers praksis, hvis de, når familier og børn er startet i daginstitutionen, skal foretage hjemmebesøg. Hvilke forandrede og forandrende relationer mellem daginstitution og hjem kan dette muligvis tænkes at skabe? Hvad vil forblive uforandret?

De rejste spørgsmål og problemstillinger i rapporten kalder på, at ledere, pædagoger, kommunale forvaltere og forældre mfl. i lokale kontekster drøfter dem og stiller nye og andre typer spørgsmål. De spørgsmål er ikke bare til for debattens skyld, men fordi det er spørgsmål, som påvirker pædagogiske idealer, institutioner, hverdagsliv og aktørers tænke- og handlemåder. Det handler om ikke at gøre det endnu vanskeligere, end det allerede er i dag, at forestille sig andre måder at organisere institutioner og institutionsliv på. Det vil sige at fokusere på, hvad vi hver især og tilsammen er i stand til at spørge til, undre os over og forestille os, og dermed også hvilke handlerum og muligheder vi kan få øje på.

Både pædagoger og forældre bliver vurderet ud fra politiske mål om børns tidlige læring. Der er med idealer om bl.a. partnerskaber en forventning om, at pædagoger og forældre deler fælles mål for børnenes læring. For både pædagoger og forældre bliver der opsat bestemte idealer for, hvad de skal være partnere med hinanden om, og de kan således på hver deres måde blive den part, som der forsøges at blive truffet beslutning for. Blandt dette kan rejses klassisk kendte problemstillinger: En af udfordringerne er, hvis pædagoger via fx et fokus på lærings-ulighed tænkes at gøre samfundsmæssige problemstillinger om ulighed til et individuelt problem, som familier og de selv (alene) som partnere skal løse for og med barnet. En anden problemstilling, som er forbundet med at dagsordner om tidlig læring er en del af risiko- og forebyggelsespolitikker, der omfatter udvalgte kategorier af familier og børn, er: Hvis pædagogen forventes at påvirke familier og børn, så de forandrer sig i overensstemmelse med, hvad der anerkendes som kultur og viden i stedet for også at få råderum til at forsøge at ændre institutioner, så de kan imødekomme forskellige familier og børn.

Der er politiske tendenser til en pædagogisering og curricularisering af familielivet, men der opstår også løbende en række andre idealer og rationaler. Inden for de transnationale og nationale politikker forekommer det at være en udfordring, hvordan pædagoger inden for de målsætninger skal kunne give forskellige forældre og børn deltagelsesmuligheder. Pædagoger og forældre ses ofte som evaluator af børn (fx til at styrke børns tidlige læring eller inden de skal i skole) samtidig med, at det som børnene vurderes for, vurderes de også selv for. Dette lader til at betyde, at ledere, pædagoger og forældre vurderer børnene og/ eller hinanden snarere end de politiske idealer og tiltag. Det betyder at det bliver vanskeliggjort at få råderum til at tage stilling til, hvad de egentlig betyder for lokale praksisser og børnene.

Referencer

- Agervig Jensen, T. (2005). Kvarteret i børnehøjde: om steder & strækninger i moderne børns hverdagsliv. Ph.d.-afhandling. Center for Skov, Landskab og Planlægning, Arkitektskolen i Aarhus
- Ahrenkiel, A. (2015). Pædagogfagligheden under pres: mod målstyringen af pædagogikken. I Klitmøller, J. & Sommer, D. Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole. København: Hans Reitzel Forlag
- Alanen, L (2003). *Childhoods: the generational ordering of social relations*. London: Institute of Education. University of London
- Alasuutari, M., Markström, A-M. & Vallberg-Roth, A- C. (2014) (eds.): *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. London & New York: Routledge
- Alasuutari P. & Alasuutari M. (2012): The domestication of early childhood education plans in Finland. In *Global Social Policy*, 12:129-148
- Alasuutari, M. & Markström, A-M. (2011): The Making of the Ordinary Child in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol 55, No 5, 517-535
- Andersen, P. Ø. & Ellegaard, T. (2017). Forord. Andersen, P. Ø. & Ellegaard, T. *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzel Forlag
- Andersen, P. Ø. (2017a). Institutioner og institutionalisering. I Andersen, P. Ø. & Ellegaard, T. *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzel Forlag
- Andersen, P. Ø (2017b). Daginstitutioner. I Andersen, P. Ø. & Ellegaard, T. *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzel Forlag
- Andersen, P. Ø. (2015). *Daginstitutioner – tendenser og muligheder*. Københavns Universitet. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdelingen for Pædagogik,
- Andersen, P. Ø. (2013). *Pædagogiske læreplaner, dokumentation og evaluering*. København: Hans Reitzels Forlag
- Andersen, P. Ø.; Hjort, K. & Schmidt, L. S. K. (2008): *Dokumentation af evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. Københavns Universitet. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdelingen for Pædagogik,
- Andreasen, K. A. & Ydesen, C. (2015). *Skolemoden og skoleparat. Vurderinger af børn ved overgangen til skolen*. I red. Andreasen, K. A., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling og aktualitet*. Aalborg Universitetsforlag
- Anderson, S. (2000). *I en klasse for sig*. København: Nordisk Forlag
- Arvastson, G. & Ehn, B. (red.) (2009): *Etnografiska observationer*. Lund: Studentlitteratur
- Bleses, D.; Vach, Werner; Wehlberg, S.; Faber, K. & Madsen, T. O. (2007): *Tidlig kommunikativ udvikling. Værktøj til beskrivelse af sprogtilegnelse baseret på CDI-forælderundersøgelser af danske normalhørende og hørehæmmede børn*. Odense: Center for Børnesprog, SDU og Syddansk Universitetsforlag
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. London: Routledge
- Barth, F. (1992): *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget

- Barth, F. (red.) (1994): *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Oslo: Pensumtjeneste
- Bartholdsson, Å. (2009). *Den venlige magtudøvelse. Normalitet og magt i skolen*. København: Akademisk Forlag
- Bayer, S. & Kristensen, J. E. (2015a). *De lange linjer i børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820 til 2015. Bind I*. København; U Press
- Bayer, S. & Kristensen, J. E. (2015b). *Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870 til 2015. Bind II*. København; U Press
- Brandt A. E. & Poulsen A. red. (2008). *Fremtidens biblioteksbetjening af børn*. Biblioteksstyrelsen
- Brembeck, H.; Johansson, B. & Kampmann, J. (red.) (2004): *Beyond the competent child. Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Roskilde University Press
- Broström, S. (2013): "Didaktik i institutionen". I: Broström, S. & Ankerstjerne, T. (red.) (2013): *Håndbog til pædagoguddannelsen: Ti perspektiver på pædagogik. Vol. 1*. København: Hans Reitzel
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Christensen, P. & Prout A. (2003). *Children, place, space and generation*. I Berry, M. & Zeiher, H. (ed.). *Childhood in generational perspective*: London: Institute of education, University London
- Corsaro, W. A. (2002): *Barndommens sociologi*. Gyldendal Uddannelse
- Dahlkilde, N. (2006). *Åbningen af biblioteksrummet – de formative år i danske folkebibliotekers arkitektur i det 20 århundredes første halvdel*. Ph.d.-afhandling. Danmarks biblioteksskole
- Dannesbo, K. I., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B. (2012). *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Dansk Pædagogisk tidsskrift (2015). Tema: *Institution og familie. Intensiveret samarbejde og forskydninger af ansvar*, nr. 15
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. RoutledgeFalmer
- Dahlberg, G. & Taguchi, H. Lenz (1994): *Förskola och skola: om två skilda traditioner och om visionen om en möteplats*. HLS Forlag
- Drotner, K. (2008). *Baggrundanalyse af fremtidens biblioteksbetjening af børn*. I red. Brandt, A. E. og Poulsen, A. *Fremtidens biblioteksbetjening af børn*. København: Biblioteksstyrelsen
- Dyssegaard, C. B, Egeberg, J. D. H. & Steenberg, Steen (2013). *Skoleparathed. Systematisk forskningskortlægning*. København: Dansk Clearinghouse
- Ehn, B. & Löfgren, O. (2001): *Kulturanalyser*. Gleerup
- Ericsson, K. & Larsen, G. (2000). *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*. Pax Forlag
- Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press
- Folke-Fichtelius, M. (2008). *Förskolans formande. Statslig regulering 1944-2008*. Uppsala Universitet: Uppsala Studies in Education 119
- Gebauer, G. & Wulf, C. (2001): *Kroppens spejl. Spil, ritualer, gestik*. København: Nordisk Forlag
- Gilliam, L. (2016). *Nødvendighedens pædagogik: optimeringskrav møder det gode fællesskab i velfærdssamfundets skole*. I *Tidsskriftet Antropologi*, nr. 73: 59-82

- Gilliam, L. og Gulløv, E. (2012): *Civiliserende institutioner*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gillies, V. (2011). From function to competence: engaging with the new politics of family. *Sociological Research Online*, 16 (4): 11
- Gulløv, E. (2017). Institution – formaliserede fællesskaber. I red. Gulløv, E., Nielsen, G. B. & Winther, I. W.. *Pædagogisk antropologi. Tilgange og begreber*. København: Hans Reitzels Forlag
- Gulløv, E. & Gilliam, L. (2012). *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Gulløv, E. & Højlund, Susanne (2003): *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Nordisk Forlag A/S
- Gulløv, E. (1999): *Betydningsdannelse blandt børn*. Gyldendal
- Gullestad, M. (1994). *Familieforskning mellem positivisme og fortolkning*. I *Nordisk socialt arbeid* nr 4
- Hamre, B. (2015). *Den børnepsykiatriske udredning som testteknologi i specialpædagogisk praksis*. I red. Andreasen, K. A., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. *Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling og aktualitet*. Aalborg Universitetsforlag
- Grumløse, S. P. (2014). *Den gode barndom – dansk familiepolitik 1960 – 2010 og forståelsen af småbarnets gode liv*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet
- Harrits, G. S. & Møller, M. Ø. (2016). *Forebyggelse og bekymring i professionel praksis*. København: Hans Reitzel Forlag
- Hilde Liden (2001).
- Holst, J. (2017). *Det normale og afvigende*. I Andersen, P. Ø. & Ellegaard, T. *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzel Forlag
- Højlund, S. red. (2009): *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv*. København: Roskilde Universitetsforlag
- Jacobsen, M. H. & Kristiansen, S. (2015). *Hverdagslivet. Sociologier om det upåagtede*. København: Hans Reitzels Forlag
- James, A. & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Nordisk Forlag
- Jenkins, R. (1996). *Institutionalizing identity*. In: R. Jenkins: *Social identities*. London: Routledge
- Jensen, B. & Haahr-Pedersen (red.) (2013). *Vida i praksis. 12 eksempler på pædagogisk fornyelse gennem VIDA*. DPU Aarhus universitet
- Kampmann, J. (2009): "Barndommens rationalisering og rationering. Om børns pædagogiserede hverdagsliv". I: Højlund S. (red.): *Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv*. København: Roskilde Universitetsforlag
- Kampman, J. (1994). *Barnet og det fysiske rum. Et blik ind i barndommens landskab*. København: Forlaget Børn og Unge
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale? – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra samfundsvidenskaberne
- Kousholt, D. (2005). *Børns hverdagsliv på tværs af daginstitution og familie*. I Højholt, C. red. *Forældresamarbejde – forskning i fællesskab*. Psykologisk Forlag A/S

- Kristensen, J. E & Bayer, S. (2015a). Kamp og status. De lange linjer i børnehaveinstitutionens og pædagogprofessionens historie 1820 til 2015. København: U Press
- Kristensen, J. E & Bayer, S. (2015b). Kald og Kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikker 1870 til 2015. København: U Press
- Krisjansson, B. (2006). The making of Nordic Childhoods. I. Einarsdottir J. & Wagner J. (Eds.). Nordic Childhoods and Early Education. *Philosophy, Research, Policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, Sweden*. (Greenwich Information Age Publishing). Pp: 13-42
- Krab, J. (2015). Mellem målskemaer, opbakning og tvivl. Forældres arbejde i og med familieklassen. I Dansk Pædagogisk Tidsskrift, nr. 15:53-61
- Kryger, N.; Palludan, C.; Ravn, B. Winther, I. (2008). Skole- hjem samarbejde som kulturel selvfølghed – en multi-sited etnografisk afdækning. Midtvejsrapport. Danmarks Pædagogiske Universitet. Aarhus Universitet. Institut for Pædagogisk antropologi. Enheden for Børn & Unge forskning.
- Kofoed, J.; Allerup, P.; Larsen, J. & Torre, A. (2010): Med spredning som muligt svar. Følgeforskning af Københavnermodellen for integration. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet
- Lidén, H. (2001). Barn- tid – rom – skiftende positioner. Trondheim: Fakultet for samfundsvitenskap og teknologiledelse, Socialantropologisk institut
- Larsen, V. (2010). Nationale praktikker i børnehaven: Om relationen mellem forskelsstrukturer i småbørnspædagogikken og en nationalstats organisering. Roskilde: Roskilde Universitet
- Lee, E; Bristow, J.; Faircloth, C. & Macvarish, J. (2014). Parenting culture studies. New York: Palgrave MacMillan
- Lee, E. (2014). Experts and parenting culture. In Lee, E; Bristow, J.; Faircloth, C. & Macvarish, J.. *Parenting culture studies*. New York: Palgrave MacMillan
- Lareau, A. (1989). Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. Philadelphia: Falmer Press
- Levinson, B. A.U & Sutton M. (2001). Introduction: Policy as/in Practice – A sociocultural Approach to the study of Educational Policy. In Levinson, B. A.U & Sutton M. (eds.). *Policy as Practice: Toward a Comparative Sociocultural Analysis of Educational Policy*. Westport: Greenwood Press
- Lind, U., Petersen, J. S. & Smith, S. (2011). Forandring og forankring. Om tilstanden på daginstitutionsområdet. Pædagogisk Sektor i FOA: Fag og Arbejde
- Macvarish, J. (2014). The politics of parenting. In Lee, E; Bristow, J.; Faircloth, C. & Macvarish. *Parenting culture studies*. New York: Palgrave MacMillan
- Marcus, G. (1995): Ethnography in/out the World system: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. I: Annual Review of Anthropology. Nr. 24, s. 95-117
- Matthiesen, N. (2015). Skole og hjem: Når voksne arbejder sammen om børns læring. I Klitmøller, J. & Sommer, D. *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzel Forlag

- Moxness, K. (1993): Changes in family structure. Challenge for theory formation. I Arnlaug, L. (red.): *Family sociology. Challenge for theory formation*. Report 93-5. Oslo. Institut for Social Research
- Nielsen, S. B. (2013). Danske daginstitutioners skiftende politiske mandat: Om bevægelser i diskurserne mellem arbejdsmarked, familie- og uddannelsespolitik. I Krejsler, J. B., A. Ahrenkiel & C. Schmidt (red.). *Kampen om daginstitutionen: Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund
- Nielsen, T. K., Tiftikci, Larsen, M. S. (2013). Virkningsfulde tiltag i dagtilbud. Et systematisk review af reviews. København: Dansk Claringhouse
- Nørgaard, E. (2005). Tugt og dannelse. Tre historier fra kulturkampens arena. Gyldendal
- Palludan, C. (2012). Skolestart – et følsomt forældrearbejde. I Dannesbo, K. I. (2012). Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Palludan, C. (2010). Skolestart. I Tidsskrift for læreruddannelse og skole. KVAN. 30 årgang: 7-17
- Palludan, C. (2010). Skolestart – i et familieperspektiv. I Kvan. Tidsskrift for læreruddannelse og skole. 30 årgang: 7-17
- Petersson, K. mfl. (2007). Framtiden som styrning: en genealogisk betragtelse av det utbildningsbara subjektet och pedagogisk teknologi under det tidiga 2000-tal. I Lövgren S. & Johansson, K. (red.). *Viljan att styra*. Lund: Studentlitteratur.
- Plum, M (2011). Dokumenteret faglighed. Analyser af hvordan pædagogisk faglighed produceres gennem læreplanernes dokumentationsteknologi. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet. Det Humanistiske fakultet. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, afdeling for Pædagogik.
- Ravn, B. (2008). Rationaler bag skole – hjem samarbejdet. I Kryger, N.; Palludan, C.; Ravn, B.
- Winther, I. (2008). Skole- hjem samarbejde som kulturel selvfølghed – en multi-sited etnografisk afdækning. Midtvejsrapport. Danmarks Pædagogiske Universitet. Aarhus Universitet. Institut for Pædagogisk antropologi. Enheden for Børn & Unge forskning.
- Rose, R. et al (2013). From parental engagement to the engagement of social work services: Discussing reductionist and democratics forms of partnership with families. In *Child & Family social work*. No. 18: 449 - 457
- Roth, Vallberg A.-C. (2002): De yngre barnens läroplanshistoria: från 1800-talets mitt till i dag. Lund: Studentlitteratur
- Larsen, M. S.; Bang- Olsen, A; Berliner, P. mfl. (2011). Programmer for 0-6årige med forældreinvolvering i dagtilbud: En forskningskortlægning. København; Clearinghouse
- Schmidt, L. S. K. (2017). Krop, rum og pædagogik. I Andersen, P. Ø. & Ellegaard, T. *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag
- Schmidt, L. S. K. (2014). Sprogtest - når ord får betydning? Analyser af hvilke samspil der opstår mellem standardisering af en sprogtest til treårige børn og pædagogisk praksis. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet. Det Humanistiske fakultet. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, afdeling for Pædagogik.
- Schmidt, L. S. K. & Petersen, A. T. (2004). "Jeg er her ligesom bare..". I *Bibliotekspressen*. 19

- Strandell, H. (2012). Policies of Early Childhood Education and Care: Partnerships and individualization. I Kjørholt, A.T. & Qvortrup, J. (Eds.): *The Modern Child and the Flexible Labour Market*. Hampshire & New York: Palgrave Macmillan
- Sommer, D. (2014). Læring og grundsyn i det foranderlige samfund: pædagogisk professionalisering til fremtiden. I Klitmøller, J. & Sommer, D. *Læring, dannelse og udvikling. Kvalificering til fremtiden i daginstitution og skole*. København: Hans Reitzel Forlag
- Vallberg Roth, A.C. (2012). Parenthood in intensified documentation and assessment practice – with the focus on the home-school relation in Sweden. In. *International Journal about parents in education*. Vol. 6, no. 1: 42-56
- Vallberg Roth, A-C. (2010). Att stödja och styra barns lärande-, tidig bedömning och dokumentation. I Skoleverket. *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunnskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skoleverket
- Olsen, B. (2015). Foregribelsens dialektik: "Skolens" nærvær i børnehavens pædagogiske værdiunivers. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*. Vol. 11 (3), 1-15
- Olwig, K. F. (2012). Børns socialitet. Fortolkning og forhandling af civiliseringsprojektet i børnehaven. I Gulløv, E. & Gilliam, L. *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Olwig, K. F. & Gulløv, E. (2003). Children's places cross-cultural perspectives. London: Routledge
- Winther, I. W. (2017). Hverdagsliv – trivaliserede praksisser. I red. Gulløv, E.; Nielsen, G. B. & Winther, I. W. *Pædagogisk antropologi. Tilgange og begreber*. København: Hans Reitzels Forlag
- Winther, I. W. (2006). Hjemlighed. Kulturfænomenologiske studier. Aarhus: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag Aarhus Universitetsforlag
- Winther- Lindqvist, D. A. (2013). Snydt for begyndelsen. I *Unge Pædagoger*. Tema: Overgange fra ble til ph.d., nr. 3: 4- 10
- Øland, T. & Andersen, P. Ø. (2003): "Konstruktionsarbejdets mange facetter". I: *Nordisk Pedagogik*, Vol. 23, nr. 1, 49-61
- Øksnes, M. (2012): Legens flertydighed, børns leg i en institutionaliseret barndom. København: Hans Reitzel

Dokumenter

- Børne – og socialministeriet (BSM) (2016). En styrket pædagogisk læreplan. Arbejdsgruppernes udkast til temabeskrivelser, brede, pædagogiske læringsmål og punkter om det gode læringsmiljø
- Børne- og Socialministeriet (BSM) (april 2017): Stærke dagtilbud. Alle børn skal med i fællesskabet. København K
- Børne- og Socialministeriet (BSM) (9. juni. 2017). Aftale mellem regeringen (Venstre, Liberal Alliance og konservative) og Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet og Radikale Venstre om "Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet"
- Børnerådets Minibørnepanel (2011). Mellem hjem og børnehave. København: Børnerådet

Center for Børnesprog (CfB) (29. jun. 2012). Interview med Professor Dorte Bleses om SPELL projektet

Børn & Unge 2016, nr. 8, af Vibeke Bye Jensen. Politikerne skal vide, at kvalitet koster

EVA (Danmarks evalueringsinstitut) og Rådet for børns læring (RBL). (2016). Forældresamarbejde om børns læring

EVA (2016). Styrkede overgange. Erfaringsopsamling fra syv projekter om overgangen fra børnehave til SFO og skole

European Commission (EU) (2013). Quality in Early Childhood Education and Care. Brussels: European Commission, Directorate General for internal policies

European Parliament (2011), Resolution of 12 May 2011 on Early Years Learning in the European Union, 2010/2159/INI.

Kommunernes Landsorganisation (KL) (2017). Godt på vej – dagtilbuddets betydning. Kommuneforlaget A/S

Kommunernes Landsorganisation (KL) (1. okt. 2015a). Inspirationsmøde om samarbejde med forældre om børns læring i dagtilbud og skole

Kommunernes Landsorganisation (KL). (28. okt. 2015b) Inspirationsmøde om samarbejde med forældre om børns læring – program

Kommunernes Landsorganisation (KL) (31. jan. 2014). Gode dagtilbud gør børn dygtigere som voksne.

L 107. Forslag til lov om ændring af dagtilbudsloven. (Udvidet obligatorisk dagtilbud og krav om dansk og fokus på demokrati i privat pasning). Af Børne- og socialminister Mai Mercado (KF) LBK nr. 748 af 20/06/2016 (Dagtilbudsloven). Ministeriet for Børn, Undervisning og ligestilling

Ministeriet for børn, undervisning og ligestilling (MBUL) (2016). Master for en styrket pædagogisk læreplan. Pædagogisk grundlag og ramme for det videre arbejde med læreplanstemaer og få brede pædagogiske læringsmål

Ministeriet for børn, ligestilling, integration og sociale forhold (MBLIS) (2015): MBLIS. En god start på livet for alle

Rådet for børns læring (RBL) (Feb. 2015). Beretning fra formandskabet. Undervisningsministeriet

Rådet for børns læring (Februar 2017). Beretning fra formandskabet

Kommunernes Landsorganisation, Undervisningsministeriet, Socialministeriet og Finansministeriet (KL, UVM, SM & FM) (2010). Farvel til dagtilbud

SFI (2015). En god start. Betydningen af alder ved skolestart for barnets udvikling. Det nationale forskningscenter for Velfærd

OECD (2017). Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and care. Paris: OECD Publishing

OECD (2016). Education at a glance 2016. OECD Indicators. OECD Publishing

OECD (2015). Starting strong IV. Monitoring quality in Early childhood education and Care. Paris: OECD Publishing

OECD (2013). How do early childhood education and care (ECEC) policies, systems and quality vary across OECD countries.?". Education Indicators in Focus, No 11. Paris: OECD Publishing

OECD (2012a). Starting Strong III – A quality Toolbox for Early Childhood Education and care. OECD Publishing

OECD (2012b). Starting Strong III: A Quality Toolbox for ECEC – Engaging families and community. Parental and community engagement. Highlights

(OECD 2012c). Starting Strong III: A Quality Toolbox for ECEC – Engaging families and community. Parental and community engagement. Highlights. Self-reflection: Family and community engagement

OECD (2011). Doing better for families. OECD Publishing

OECD (2009). Childhood decides. How can we do better for our children. Media Briefing. OECD Social policy division

OECD (2006). Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. OECD Publishing

OECD (2001). Starting Strong I. Early Childhood Education and Care. Paris: OECD Reviews Policy Challenges for Early Childhood Education and Care

Undervisningsministeriet (UVM) og Velfærdsministeriet (VM) (2009). På vej i skole

Weblinks

Center for Børnesprog (CfB) (7. feb. 2014). Videointerview forældre Spell 1 og Spell 2, besøgt 10.maj 2017: <https://www.youtube.com/watch?v=P4ivbmoju08&feature=youtu.be>

<https://www.youtube.com/watch?v=KiX9wgZy1hA&feature=youtu.be>

DR 2. Deadline d. 13 nov. 2012: Debat om pædagogik i børnehaver – Jan Kampmann: <https://www.youtube.com/watch?v=iS-hjMJKH7Y>

The Effective Pre-School, Primary and Secondary Education project (EPPSE) project: <http://www.ucl.ac.uk/ioe/research/featured-research/effective-pre-school-primary-secondary-education-project/publications>