

Børneparat skole & Skoleparate børn? Fokus på overgangspædagogik



Rapport udarbejdet ved Institut for psykologi, Syddansk Universitet, af:
Anja Hvidtfeldt Stanek, cand.mag. ph.d. og Lektor &
Sussanne Hangård Vendelbo, cand.psych. og videnskabelig assistent

Med studentermedhjælp fra: Sisse Andkjær Rosenberg og Tine Jensen

B U P L

Indhold

INDLEDNING	3	Hvad viser vores projekt om skoleparathed og eventuelle vanskeligheder?	26
Rapportens hovedkonklusioner	5		
DEL 1	6	Børneparathed i skolen	28
BØRNEPARAT SKOLE, SKOLEPARATE BØRN OG PÆDAGOGERS MULIGHEDER FOR AT BIDRAGE TIL OVERGANGEN FRA BØRNEHAVE TIL SKOLE	6	KONKLUSION	31
Skolen	7	DEL 2	
Hvad skal overgangsarrangementer hjælpe børn ind i?	7	OVERGANGSARRANGEMENTER ANNO 2018	33
Fællestræk på tværs af tre forskellige skoler	8	Tre overgangsmodeller	33
		Skolestart i august	34
Skolens komplekse varierende systemer (og overgangspædagogikkens udfordringer i forhold til dette)	9	Skolestart med tidlig SFO	34
Ringeklokken	9	Rullende skolestart som overgangsarrangement	35
Kalde-til-ro-og-orden-systemer:	10	Overgangsarrangementer med børnehavepædagoger	39
Komme-til-orde systemer	11	Afslutning på del 2	40
Børnehaven	12		
Hvad skal overgangsarrangementer hjælpe børn på vej fra?	12	FORSKNINGSPROJEKTETS FORMÅL OG METODE	42
Fællestræk ved børnehaverne	12	Formål	42
Hvad har børnehaveobservationerne vist os?	15	Forskningsprojektet undersøger	42
		Det systematiske overblik	42
Det skoleforberedende overgangsarbejde	15	Den kvalitative udforskning	42
Overgangsarbejdet i praksis	16	Metode	43
Muligheder og udfordringer – børnehavepædagoger og pædagogik i overgangsarrangementer?	21	Det empiriske materiale	43
Muligheder og udfordringer – børns perspektiver på overgang og kontinuitet	22		
		REFERENCER	45
Skoleparathed – (forskellige) vurderinger i børnehave og i skole	24		

INDLEDNING

I Danmark er der (som i mange andre lande) stigende fokus på børns skolestart. I denne forskningsrapport kaster vi lys over det arbejde, der, rundt omkring i de danske kommuner, sættes i værk, i forsøget på at understøtte børns skift fra at være børnehavebarn til at blive skolebarn. Flere kommuner gør forsøg med fx rullende skolestart, eller en glidende overgang til skolestart i august, vha. samskabende pædagoger, der både ansættes i dagtilbud og skole.

I det forskningsprojekt vi her afrapporterer, har vi undersøgt forskellige 'alternative' strukturelle modeller for overgange. I de fleste overgangsarrangementer har pædagoger en central rolle, ligesom de traditionelt har haft i mange år, men professionen bidrager fra forskellige positioner i feltet (børnehaven, SFO'en, tidlig SFO og børnehaveklassen). Forskningsbestræbelserne og -analyserne er rettet imod at belyse overgangen fra både børne-, forældre- og pædagogisk perspektiv, og at diskutere, hvordan vi kan forstå begreber eller fænomener som "børneparat skole" og "skoleparate børn", når vi følger med børnene gennem forskellige strukturelle og pædagogiske bestræbelser på at understøtte deres overgang fra børnehave til skole.

Historisk set, har der i Danmark (som mange andre steder) været stort fokus på børns skoleparathed, når børn skal starte skole (Andreasen & Ydesen, 2016), men det er i årtier blevet diskuteret, om skoleparathed er det rette begreb, eller fokus, at anvende, hvis målet er at hjælpe børn på vej i skolelivet. Siden 90'erne er der, både nationalt og internationalt, blevet peget på, at det er relevant at forholde sig mere kontekstuel til skolestarten og kigge på, hvordan der kan arbejdes med at etablere en bedre *overgang* til skolen og hvordan skolen kan tilpasse sig de børn den modtager. I Danmark har særligt Stig Broström sat fokus på diskussioner om den børneparate skole og behovet for *kontinuitet* på tværs af børnehave og skole (Broström, 2016).

I to internationale forskningsreviews bliver de trends, der har været på skolestartsområdet, både politisk, i praksis og i forskningen fra 1990 – 2012, gennemgået (Dockett & Perry, 2013; Petriwskyj, Thorpe, & Taylor, 2005). Disse reviews viser, hvordan der har været, og fortsat er, stort fokus på "parathed", men at begrebet anvendes på forskellig vis og i relation til forskellige parthers parathed - både børnenes, skolernes og forældrenes parathed er i fokus - dog med hovedvægt på børnenes parathed. Et parathedsbegreb med fokus på specifikke grupper dominerer. Der er særlig fokus på parathed hos børn med "særlige behov" og børn med sociale, kulturelle eller sproglige minoritetsbaggrunde. Dertil kommer en del forskningsmæssige diskussioner om, hvordan vi måler parathed (Andreasen & Ydesen, 2016; Dockett, Mason, & Perry, 2006; McTurk, Lea, Robinson, Nutton, & Carapetis, 2011). Dockett et al. (2006) påpeger, at begreberne 'readiness' og 'transition' ofte bliver brugt sammen, men samtidig tilsyneladende fortolkes og anvendes på mange forskellige måder. Videre påpeger de, at den rolle parathed spiller i overgangsarrangementer (transition programmes) forbliver uklar i forskningen, ligesom overgangsarrangementernes bidrag til (forståelse af) parathed heller ikke fremstår klar. De skriver følgende:

"The role of readiness within transition programmes remains unclear, as does the contribution of transition programmes to perceptions of readiness.

However, there is concern that focusing on narrow definitions of school readiness – typically involving academic skills – is contrary to the traditional holistic focus on early childhood programmes and may result in the pushing down of academic curriculum into the early childhood years

(Centre for Equity and Innovation in Early Childhood 2008) (Dockett & Perry, 2013, pp. 169-170).

Ovenstående forvirring omkring fokus, begrebsbrug, bestræbelser på at skabe kontinuitet, samt bevægelser af at trykke skolen nedad, som ovenstående citat peger på, er alt sammen elementer som nærværende forskningsprojekt kan nikke genkendende til, som går igen i det danske praksisfelt, og som vi derfor vil komme nærmere ind på gennem rapporten.

Den internationale forskning peger på nogle fokusområder i andre landes forskning, som er relevante at tage med i betragtning, når vi præsenterer vores analyser af de aktuelle danske forhold, bevægelser og bestræbelser. I forhold til skoleparathed blev der i starten af 90'erne argumenteret internationalt for at sætte skolestartsalderen op (se fx diskussioner i Australien her: *A Stitch in Time: Strengthening the First Years of School* (Gifford, 1992)), mens vi, her i DK, i de senere år har presset den længere (og længere) ned. Med den nye styrkede pædagogiske læreplan for dagtilbud, forpligtes børnehaver på at arbejde skoleforberedende et år før børnene rykker til skolens matrikel. For 60% af landets kommuner vil det sige, at det skoleforberedende arbejde (som tidligere lå i børnehaveklassen) skal starte i 4,5 – års alderen i børnehaven og enkelte steder tidligere.

Internationalt er der fokus på at arbejde med skoleparathed og overgange gennem henvisning til betydningen af kvalitet i de tidlige år (OECD, 2006). En henvisning vi ofte også trækker på herhjemme (Danmarks Evalueringsinstitut, 2017; Wahl Andersen, 2015). I den internationale forskning henvises ofte til Skandinaviens udbredte kvalitetsdagtilbudstilbud som et godt eksempel på måder at etablere gode sammenhængende pædagogiske tilbud og det efterstræbelsesværdige overgangsarrangement med udbredt børnehavetilbud til alle, suppleret af (obligatorisk) børnehaveklasse (Dockett et al., 2006; Petriwskyj et al., 2005). Det er lidt interessant, når vi står lokalt og kigger på, hvordan der kæmpes med at etablere flere overgangsarrangementer, med argumenter om at etablere mere sammenhæng.

Som udgangspunkt for denne forskningsafrapportering vil vi understrege, at vi ikke kommer til at afgøre, hvad skoleparathed er, endside kommer med svaret på, hvad det helt rigtige overgangsarrangement er. Vi kan tilbyde et indblik i, hvordan der både kommunalt og i udvalgte konkrete praksisser arbejdes med børns skolestart, børns parathed til at træde ind i skolen, skolers parathed til at tage imod børn og forskellige versioner af overgangsarrangementer. En diskussion, der er ret fraværende i hele forskningsfeltet om børns skolestart og skoleparathed, er spørgsmålet om, hvad skole overhovedet er for en størrelse eller et fænomen? I den kvalitative del af nærværende forskningsprojekt, har vi været nysgerrige på spørgsmål som: Hvad er det børn skal gøres, eller blive, parate til (at indgå i)? Og hvad betyder i det hele taget det der parat-begreb?

Parat-begrebet:

Ifølge den Den Danske Ordbog benyttes begrebet om noget "som er færdig og i orden og straks kan tages i brug, sættes i gang el.lign. uden yderligere forberedelser". Ord i nærheden af begrebet parat er fx: "til fri disposition", "til rådighed", "tilgængelig", "klar til brug", "køreklar", "nøglefærdig". Ordbogen (<https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=parat>) præsenterer to forskellige versioner af betydninger af parat-begrebet:

"1.a færdig med det indledende og beredt til at gå i gang, skride til handling, træde i funktion el.lign. om person" eller

"1.b villig til; indstillet på".

Parathedsbegrebet er en afledning af ovenstående.

Med afsæt i ovenstående definition er "skoleparate børn" nogle, der er færdige og i orden og straks kan sættes i gang uden yderligere forberedelser, og som samtidig er villige til og indstillede på at starte i skole. Den børneparate skole må tilsvarende være færdig og i orden på en måde, der gør, at den straks kan tages i brug af børnene. Samtidig må skolen (og personalet) være villig til og indstillet på børnene. Hvordan børn og skoler ser ud i Danmark anno 2018, kommer rapporten nærmere ind på i del 1.

Den forskning, som rapporten præsenterer, tager afsæt i en kritisk psykologisk menneskeforståelse (Dreier, 1979; Holzkamp, 2013). Alt hvad vi forstår (eller ikke forstår), omkring mennesker og deres handlinger, må i denne forståelse tage udgangspunkt i, at de er deltagere i strukturelt arrangerede, situerede sociale praksisser (Lave & Wenger, 2003; Stanek, Røn Larsen, & Mikladal, 2018). Analyserne i denne rapport er dermed baserede på en grundlæggende forståelse af, at børnene lærer og udvikler sig gennem det de er deltagere i. Denne lærings- og udviklingsforståelse er ikke særegen for børnene, det samme gør sig gældende for deres forældre og de pæda-

gogisk professionelle, der arbejder i børnehaver, skoler, fritidshjem eller SFO'er (Højholt, Larsen, & Stanek, 2007; Kousholt, 2016; Stanek, 2011b, 2012a, 2018).

For at forstå børn og deres handlinger - deres måder at tage del på i overgangen fra børnehaven til skolen – bliver det nødvendigt både at forstå de strukturelle arrangementer, som børnene bevæger sig fra, og de strukturelle arrangementer som de bevæger sig til, samt at forstå de strukturelle arrangementer, som etableres for at "bygge bro" mellem de to. Vi må altså både forstå, hvad børnehaven er for en størrelse og hvad skolen er, samt se nærmere på de forskellige "overgangsarrangementer", der rulles ud i kommunerne. Samtidig må vi forstå arrangementerne som mere end strukturelle, men netop som sociale praksisser befolket af andre aktører end det enkelte barn, den enkelte pædagog eller lærer.

Rapportens hovedkonklusioner

- Der findes overvejende tre overgangsarrangementer i Danmark, og skolestart via tidlig SFO er blevet den mest udbredte, mens traditionel skolestart kun findes som eneste skolestartsmode i 19 kommuner i 2018.
- Der er lang vej fra kommunale beskrivelser af overgangsarbejde til det konkret levede hverdagsliv i børnehaver, SFOer og skoler som vi har fulgt.
- Der kan ikke udpeges "DET gode overgangsarrangement". Der er fordele og ulemper ved dem alle.
- Børnehavepædagoger arbejder for en anden type skoleparathed end den som skolerummet kalder på.
- I alle de overgange vi har fulgt, har vi set glade børn, og børn der har fundet overgangen udfordrende.
- Kontinuitet handler, fra et børneperspektiv, om personlige relationer, mens aktiviteter og materialer spiller en meget lille rolle for børnene.
- Aktiviteter og materialer skifter betydning og form, når de flytter med ind i nye kontekster og skaber derved ikke entydigt kontinuitet.
- Tidlig SFO skaber ekstra overgange for børnene og ligner en fortættet udgave af den tidligere børnehaveklasse, blot uden børnehaveklassekompetencen.
- Kendte børnehavepædagoger i den tidlige SFO-start kan have klare fordele for nogle børn, men ikke ubetinget.
- Økonomiske betingelser spænder ofte ben for de gode pædagogiske intentioner.

DEL 1

Børneparat skole, skoleparate børn og pædagogers muligheder for at bidrage til overgangen fra børnehave til skole

I det kvalitative studie, som præsenteres i denne del af rapporten, er målet at prøve at blive klogere på, hvordan der i praksis konkret arbejdes med at understøtte børns overgang fra at være børnehavebarn til at blive skolebarn. En børnehavepædagog siger om det pædagogiske arbejde med at understøtte børns overgang fra børnehave til skole:

“ Det gælder jo om at have en forståelse af sammenhæng i de vilkår, vi sidder i. Og nogle gange bliver vi frustrerede, og det er jo klart, vi gør det, fordi tingene går ikke altid op i en højere enhed. Men det, der nogle gange er svært, tror jeg, det kan jeg i hvert fald se med mig selv, og jeg kan også nogle gange se det udadtil, det er, at man ikke kan få skudt det hen nogle andre steder, fordi når man er frustreret, så starter man helt automatisk en eller anden fejlfinding. Enten er det forældrene, der ikke er de rigtige forældre, eller skolen, der ikke har tilpasset sig, eller er det nu barnet, det er galt med? Og jeg tror, den der fejlfinding, den starter nede i en frustration, hvor man kan sige, det har faktisk ikke noget med de ting at gøre, fordi det har noget at gøre med de vilkår, den verden, vi lever i. Vi kan ikke selv nå at omstille os hurtigt til det, der forventes af os, og så bliver vi frustrerede, og når du er frustreret, og ikke kan få løst det, og ikke kan se muligheder, som Inge [SFO-pædagog] siger, jamen så kan vi altid finde nogen at skyde på. Og det kunne være dejligt, hvis man nåede at se det, inden man skød hver gang, ikke.

Citat fra praksisforskningsmøde 3

Ovenstående kommentar fra pædagogen falder i forbindelse med en længere diskussion af stigende krav til børn, børnehaver, børnehaveklasser og forældre, og hvordan politiske krav bliver omsat til krav som professionelle lægger på hinanden og flytter rundt og nedad i systemet, fra de ældste skoleklasser til de yngste, og fra skolen ned i dagtilbuddet, og samtidig fra de professionelle læringsarenaer over på børn og forældre i privatlivet. Dette stigende pres er tydeligt, blandt andet i forbindelse med overgangen fra børnehave til skole, og spiller ind på forståelser af, og muligheder for, at agere i forhold til understøttelse af børns skoleparathed, og sætter sig, som pædagogen ovenfor beskriver, som frustrationer og fejlfinding.

I det følgende vil vi analysere de vilkår og sammenhænge, der forsøges etableret som støtte omkring børns skolestart. Målet med analyserne er at flytte opmærksomheden fra det helikopterblik, der ligger på overgangsarbejdet, når man kigger på de kommunale beskrivelser af programmer, arrangementer og intentioner, til en tættere forståelse af de vilkår, der arbejdes under, og de betingelser som både børn, forældre og de pædagogisk professionelle virker indenfor. I det efterfølgende vil vi dels se nærmere på, hvordan arbejdet med en pædagogisk kanon, forstået som gentagelser i pædagogiske temaer, materialer eller aktiviteter, ser ud i hverdagslivet, dels på hvilken måde der bygges bro mellem børnehave og skole gennem ekstra skift til et tidligt SFO-arrangement.

I projektet har vi valgt at tage afsæt i følgende tre overgangsmodeller i tre forskellige kommuner:

- traditionel skolestart i august, understøttet af fælles "kanon", forstået som bestemt pædagogisk indhold og pædagogiske aktiviteter.
- den tidlige SFO-start med deltagelse af børnehavepædagoger i SFO'en
- rullende skolestart med en indslusningspædagog i skolen.

Vi undersøger altså skoleparathed, børneparathed og betingelser for det pædagogiske overgangsarbejde ud fra tre alternative forsøg på at understøtte børns overgange fra børnehave til skole.

Projektets empiriske materiale er bygget op, eller lagt til rette for analyserne, efter en nøje udtænkt proces. Først har vi observeret i skolerne, for at lære de institutionelle praksisser og steder, som børnene skal "gøres parate til" at kende. Dernæst har vi fulgt en konkret gruppe børn i overgangen fra børnehave til skolestarten og fulgt skoleparathedsarbejdet i børnehaverne, SFO'erne og i børnehaveklasserne, og herigennem ligeledes lagt materialet til rette for analyser af samarbejdet om børneparathed i skolen. I denne del af rapporten vil vi følge samme struktur og grundtanke som empirien blev bygget op efter. Vi starter altså med at præsentere analytiske indblik i skolerummet (alias børnehaveklassen) anno 2017/18.

Skolen

Hvad skal overgangsarrangementer hjælpe børn ind i?

Som nævnt i indledningen til rapporten, så beskæftiger den meste forskning om børns skolestart sig med spørgsmål om parathed og overgangsarrangementer med fokus på kontinuitet. Forskningen beskæftiger sig i ringe grad med spørgsmål om, hvad børn i grunden skal være parate til og hvad overgangsarrangementerne skal hjælpe børnene til at træde ind i. Det vil vi rette fokus imod i det følgende.

Helt overordnet kan man beskrive skolen som et institutionelt arrangement med nogle stærke historiske og almene traditioner, som er ret uafhængige af kommunernes forskellige aktuelle overgangsarrangementer. Skolen er et særligt rum, der adskiller sig væsensforskelligt fra stort set alt andet som børn ellers møder i deres hverdagsliv - et rum med ganske lav voksenormering og høje krav til bestemte deltagelsesmåder, -tider og -steder, som slet ikke minder om noget man møder uden for børne- og ungdomsuddannelsesinstitutionerne. I det følgende skal vi gennem forskningsnedslag i tre konkrete indskolingsrum, blive lidt klogere på hvad skolerummet er for et sted.

Det første, helt overordnede, billede, der tegnede sig på tværs af de tre, ellers ret forskellige, skoler, vi har fulgt i projektet, er en pointe om, at skolens struktur og system fungerer ved, at børn (og deres forældre) er villige til ikke selv at bestemme, hvor og hvornår de skal beskæftige sig med hvad. Børnene (og deres forældre) skal være indstillede på at indordne sig under det institutionelle kollektiv som klassen og skolen udgør, hvori det institutionelle og det kollektive rammesættes af skolens personale i relation til en stærk tradition.

Opgaven i denne rapport er ikke at afgøre, endsige at diskutere, hvad skole bør være, hvor den kommer fra, eller hvor den er på vej hen. Det er spørgsmål, der er relevante at forholde sig til, og som oplagt kan diskuteres i *forlængelse* af den forskning, som præsenteres i denne rapport. Der har gennem tiden været rigtig mange diskussioner om, og udviklinger af, den danske folkeskole. Senest har vi været igennem 2014-folkeskolereformen og står helt aktuelt, *igen*, fristes man til at skrive, i en brydningstid, hvor det diskuteres om hele, eller dele af, reformen skal ruller tilbage.

Denne rapport har til opgave at udsige noget om, hvordan skolestarten og overgangen fra børnehave til skole konkret har set ud i tre forskellige kommuner med tre forskellige strukturelle overgangsarrangementer for en gruppe børn, som vi har fulgt gennem blandt andet deltagende observationer i overgangen til skole i 2017 og 2018.

Herfra kan vi pege på, hvad der ser ud til at understøtte børns overgang og hvad der ser ud til at have mindre betydning som støttegivende funktion, og ikke mindst, hvad der, fra et børneperspektiv, ser ud til at være relevant at støtte i denne overgang.

Alle tre skoler er bygget forskelligt og har derved forskellige fysiske rammer for deres indskolingsarrangement. I det følgende afsnit søges fællestræk ved vores observationer af de forskellige 'skolerum' beskrevet.

Fællestræk på tværs af tre forskellige skoler

Alle skolerne 'bor' i relativt store bygninger med tilhørende udendørsarealer, alias "skolegården", som suppleres af nogle (græs)arealer til fx (fod-)boldspil. Står man ude i skolens skolegård, kan man, store dele af dagen, observere den helt tom for børn, afbrudt af tidspunkter, hvor det vrirler med børn. Inde i bygningerne er der klasselokaler, hvor børn samles i jævnaldrende grupper og modtager undervisning. På skolerne er der mange børn og få voksne, ofte kun én voksen til at lede, engagere og undervise en gruppe på op til 28 børn.

Et stærkt karakteristikum, ved alle tre skoler, er det klokkesystem og den helt særlige skemastruktur, som styrer dagens, ugens og skoleårets gang. De tre skoler, vi har observeret på, har klokker, der ringer efter et helt bestemt tidssystem, og styrer, hvornår børn skal være inde i, eller ude af, deres klasselokaler, og hvor og hvornår pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere skal bevæge sig rundt mellem forskellige børnegrupper gennem dagen og ugen.

I de tre skoler, hvor vi har observeret, er det centrale i klasselokalerne arbejdsborde og stole til børnene (og de voksne). Disse borde og stole placeres på forskellige, men bestemte måder af børnehaveklasselæreren (evt. i samarbejde med, eller efter koordinering med, andre kollegaer, fx en SFO-pædagog) og kan, og bliver, løbende omorganiseret. Derudover indgår der, på alle tre skoler, på forskellig vis måder at samle børnene til fælles beskeder og fælles arrangementer, andre steder end ved stolene og arbejdsbordene. Det kan være i rundkredse på gulvet (evt. på små puder), i tilstødende lokaler, eller på trapper. Der kan være faste, skemalagte rutiner for, hvornår børnene skal arrangeres på stole ved borde, på gulvet, på trapper eller i andre lokaler, men det kan også foregå fleksibelt og mere ad hoc. Gennemgående er, at borde og stole er væsentlige aktører i indskolingen og at børnenes fysiske placering i rummet oftest inddrager netop stole og borde. Derudover er børnenes fysiske placering i rummet, i hovedparten af tiden i skolen, bestemt af den pædagogisk professionelle voksne i klassen. I to ud af de tre skoler, har de voksne tildelt børnene faste pladser ved borde og stole - et bestemt sted, hvor fx skoletasken placeres om morgenen og hvor de ved, at de skal sidde og arbejde i løbet af dagen. I den sidste skole, har alle børnene knager på væggene til deres skoletasker, faste pladser på en samlings-trappe, men må vælge mere frit, eller indeles fleksibelt i arbejdsgrupper, når de skal arbejde ved arbejdsborde.

På tværs af alle tre skoler, vi har fulgt, tegner der sig et billede af skolen som både et fast struktureret, og samtidigt, inden for denne struktur, varieret sted. Skolen er et sted, hvor aktiviteter skifter, og indimellem skifter hurtigt, hen over en dag, og også hen over en undervisningstime. Med de skiftende aktiviteter skifter kravene til deltagelsesmåder også. Nogle gange skal børnene i en børnehaveklasse både nå at lege 'frit' (med udvalgt legetøj i fastlagte grupper) og løse danskfaglige og matematiske opgaver i et og samme undervisningsmodul. Det sker ofte, at der igangsættes aktiviteter, eller at børnene sættes til løse opgaver, som de ikke kan nå at blive færdige med, før de skal sættes i gang med noget nyt.

Skolens komplekse varierende systemer

(og overgangspædagogikkens udfordringer i forhold til dette)

Ringeklokken

Skoleparate børn skal være villige til at lade sig regulere af klokken. Derudover skal de være i stand til at gennemskue systemet bag systemet. Vores observationer viser nemlig, at ikke alle ringninger betyder det samme, og nogle gange skal børnene slet ikke lytte til klokken. Men det kan være ganske svært at vide, hvornår man skal reagere på klokken og hvornår man ikke skal, og det går ofte også 'galt'. I flere observationsnoter er forvirring over klokken noteret, som fx i denne:

På skolen er der en central klokke, der ringer på forskellige tidspunkter på dagen. Jeg har endnu ikke rigtig fundet ud af, hvad den betyder, for jeg kan ikke få øje på, at den rigtigt styrer forløbet i børnehaveklassen. Den ringer fx både 8:15 og 8:40. Inden kl. 8:15 skal børnene stå klar i skolegården på række og vente på at blive låst ind i klassen, så når klokken ringer kl. 8:15 sidder alle børn typisk klar på deres pladser inde i klassen og skal ikke forholde sig til klokken. Kl. 8:40 skal børnene tilsyneladende også ignorere klokken. Enkelte børn reagerer nogle gange, når klokken ringer, ved at være på vej til at rejse sig, men får besked på at blive siddende. På andre tidspunkter af dagen er billedet ofte det modsatte. Her kan børnene få skæld ud, hvis de ikke rejser sig, når klokken ringer.

Observationsnoter.

Undervejs i observationerne spørger vi ind til forvirringer som ovenstående. Blandt andet spørger vi en børnehaveklasseleder om skoleklokkens betydning. Hun fortæller, at klokken "i høj grad styrer skoledagen". Hun fortæller, at skoledagen starter med et såkaldt læsebånd (fra 8:15-8:40), der gælder for alle børn og klasser. Læsebånd betyder, at der er afsat et tidsrum på skolen, hvor alle børn læser. I børnehaveklassen får børnene som regel læst en historie højt. Mange lærere skal "bytte plads" når læsebåndet slutter. Observatøren fortæller herefter om observationerne af, at børnehaveklassen skal ignorere klokken. Det billede kan hun ikke genkende, men undervejs i snakken begynder hun at tænke over, at princippet omkring klokken i børnehaveklassen nok er, at klokken kun gælder for børnene, når den gælder for hende. Hvis hun skal bytte plads med en anden lærer efter læsebåndet, så får klokken betydning for børnene. Hvis hun skal blive i klassen, så skal børnene ikke reagere på klokken, med mindre hun gør det. Samtidigt er det, der foregår i læsebåndet i børnehaveklassen, ikke nødvendigvis tydeligt forskelligt fra det, der kan foregå i mange andre undervisningstimer i børnehaveklassen. Derudover sker det ofte, at børnene får pauser (lufte) i undervisningen, der ikke følger skolens klokkesystem. Når dette sker, skal børnene i stedet lytte efter børnehaveklasselederens indkald.

Da børnene skal ind fra "lufte", skal de lytte efter, at Karen pifter. Karens pift gælder lige nu kun for Karens klasse, men nogle piger fra en af de andre klasser stiller sig også op på række.

Observationsnote.

Sammen med børnehaveklasselederen når vi frem til, at børnene lærer, at de skal reagere på klokken, når hun gør det, men ellers skal de ikke. Det betyder, at det børnene skal kunne, for at agere på tilfredsstillende vis, er at koble både det at høre klokken (som også var vanskeligt for observatøren) og det at aflæse børnehaveklasselederens intentioner. I denne sammenhæng skal aflæsningen ovenikøbet ske fra en strategi og et system som børnehaveklasselederen, i udgangspunktet, ikke selv havde tænkt over. Efter samtalen reflekterer børnehaveklasselederen videre over, at den type navigerings- eller handlekrav potentielt er med til at understøtte, at børnene nogle gange overhører klokken på tidspunkter, hvor det er meningen, at de skal høre den. På den måde er skolens og undervisernes struktureringer potentielt selv med til at skabe skoleparathedsudfordringer.

I den tidlige SFO, som vi har fulgt som overgangsarrangement, er der fokus på at hjælpe børnene på vej til at lære at lytte til skoleklokken og at huske at komme ind, når klokken ringer. Børnene er optagede af at prøve at leve op til skoleklokke-reglerne, som fx i følgende eksempel, hvor den tidlige SFO øver sig i at holde "frikvarter", men børnene er blevet sendt udenfor i skolegården, da det passede i formiddagens program i SFO'en, hvilket var tidligere end da klokken ringede til frikvarter i skolen.

Ikke så længe efter, at vi er kommet ud i skolegården, ringer klokken (det er nu frikvarter for skolebørnene). Alle børnene fra den tidlige SFO løber ind, men kommer lidt efter ud igen. Willy siger: "vi skal ikke ind endnu".

Observationsnote.

Mange observationer i den tidlige SFO, viser børnehave- og SFO-personale, der bliver forvirrede og går fejl af klokken. I ovenstående eksempel har observatøren noteret følgende:

Da klokken ringer ind og det er meningen at SFO-børnene skal gå ind, hører jeg slet ikke klokken. Jeg er vist ikke ret dygtig til at starte i skole...!

Observationsnote.

Samtidig med denne klokke-forvirring, som er præsenteret ovenfor, er der på tværs af hele vores materiale en stor optagethed af, at børnene skal lære at lystre den klokke, og der henvises til netop dette som et væsentligt element i det at lære at gå i skole.

Kalde-til-ro-og-orden-systemer:

I skolen er det et gennemgående tema at få ro i klassen, og børnene skal sidde stille og være stille og vende opmærksomheden mod underviseren, eller mod opgaver, i meget store dele af dagen (i Stanek, 2012b diskuteres temaet om undervisningsro). For at få ro i klassen, er det udbredt at trække på forskellige 'systemer', der skal gøre børnene opmærksomme på, at der ønskes ro nu, gerne uden at være nødt til at kræve roen gennem hævede stemmer og/eller skæld ud. I en af børnehaveklasserne i vinteren 17-18, bruger alle de undervisere, der observeres i klassen et kalde-til-ro-og-orden-system, der går ud på at tælle på følgende måde:

"Og jeg siger 1... Og jeg siger 2..."

Det var ganske tydeligt, at de forskellige undervisere havde forskellige stemmer og tonelejer, og ikke mindst grænser for, hvor mange tal de ville tælle til, før de forventede en reaktion fra børneflokket i forhold til anvendelse af dette kalde-til-ro-og-orden-system. Børnehaveklasselederen ville sjældent tælle til mere end 2. Hvis hun nåede til at sige: "Og jeg siger 3...", og der stadig var et barn, eller en børnegruppe, der larmede eller var uopmærksom, var der ikke nogen i klasserummet, der var i tvivl om, at grænsen var nået. Den skolelærer, der fast underviste børnehaveklassen nogle timer om ugen, talte altid både "og jeg siger 4" og "og jeg siger 5" før hun for alvor bad om ro i klassen.

I den ene af de børnehaver, der leverer børn til samme skole, arbejdes der i storbørnsgruppen, som led i skoleforberedelsen, med at lære børnene om skolens kalde-til-ro-og-orden-systemer. Her har børnehavepædagogen fokus på nogle klappesystemer, som skal fange børnenes opmærksomhed, og fortælle dem, at de skal vende opmærksomheden mod den voksne og være stille.

Da børnene sidder ved børnehavens borde og skal til at spise, starter Pia med at klappe to gange i hænderne og rækker dernæst den ene hånd i vejret. Hun spørger børnene, om de kan huske, hvad det betyder, når hun gør sådan? Samtidigt forklarer hun, at to klap betyder, at de skal være stille. Helle siger, at det altså er tre klap. Pia siger, at på Skt Peters skole er det altså kun to klap, men måske er det tre klap på den skole Helle skal følge med over på?

Observationsnote.

Da børnehavebørnene mødes i den tidlige SFO-start sammen med andre børnehavebørn, børnehavepersonaler og SFO-personalet, viser der sig et utal af forskellige klappesystemer som personalerne må koordinere i forhold til hinanden, i løbet af de måneder børnene er i tidlig SFO.

Vores observationer viser, at det er en væsentlig opgave, for det nystartede skolebarn, at finde veje til at navigere igennem voksnes forskellige krav og systemer i relation til fx kalde-til-ro-og-orden-systemer. Og her er det væsentligt, i vurderingen af børnenes handlinger i relation til kalde-til-ro-og-orden-systemer, at have blik for, hvor svært og forvirrende det også er for de voksne at finde rundt i. I dette konkrete tilfælde ender det med, at Pias klappesystem bliver det fælles system, og dermed også det system, som bliver overdraget fra den tidlige SFO til børnehaveklassen i sommeren 2018. I observationerne i børnehaveklasse-starten, forsøger børnehaveklasselederne nu at anvende klappesystemet i stedet for sidste års tællesystem. Vi skriver forsøger fordi observationer viser børnehaveklasseledere, der indimellem falder tilbage til sidste års system, og undervejs glemmer, hvordan klappesystemet nu var.

Komme-til-orde systemer

Udover at navigere i forhold til varierende kalde-til-ro-og-orden systemer og klokkesystemer, der (nogle gange) sender børn ind og ud af klasselokaler, så skal børnene også lære at navigere i forhold til skolens sindrige og varierende regler for at måtte bryde med den tavshedsdagsorden, der er gennemgående i skolens undervisning. Altså, hvornår det er tilladt at tage ordet, og udtrykke sig verbalt, og ikke mindst lære, hvornår det er tilladt at udtrykke sig om hvad.

I følgende observationseksempel, er det muligt at pege på nogle af de variationer af komme-til-orde-systemer, der er til at få øje på i skolernes undervisningssammenhænge, og som børnene tit og ofte går fejl af. I forhold til håndsoprækning og systemer for taletid, observerer vi forskellige systemer for, hvordan, og om hvad, man må og kan komme til orde.

Børnehaveklasselederen Karen tænder stearinlys og slukker loftlyset og læser historie højt. Når Karen læser historie, holder hun mange pauser og spørger børnene om forskellige ting som fx: Er der nogle, der ved, hvad et dynebetæk er? Der bliver også stoppet flere gange for at bede børnene om at lade være med at skramle med borde og stole.

I starten er der kun ét barn, der er klar til at svare på Karens spørgsmål. Karen spørger, om der ikke er andre, der skal være med. Derefter er der mange børn, der har hånden i vejret.

Ved håndsoprækning skal børnene have armen med enten alle fingrene eller pegefingeren løftet nogenlunde lige op i luften og dernæst blive valgt af Karen, før de må sige noget. Indimellem vælger Karen at spørge et barn, der ikke har hånden i vejret, og det er ikke alle, der har hånden løftet i vejret, der får lov til at sige noget. Når der læses historie, som i ovenstående eksempel, skal det børnene siger, være et svar på det Karen spørger om, og ikke en historie om noget andet.

Taler de om noget andet, lukker Karen ned for taletiden.

Observationsnote.

De må ikke spørge om lov til at spytte tyggegummi ud, smide papir i skraldespanden, pudse næse eller tisse, i ovenstående historielæsningsituation. På andre tidspunkter, i andre undervisningssituationer med samme børn og samme underviser, kan håndsoprækningen godt bruges legalt til at spørge om lov til noget andet end det som undervisningen handler om. Det blev aldrig helt tydeligt for observatøren, hvad systemet var. Men det blev tydeligt, at der var variationer i reglerne, både i undervisningen med samme underviser, fra underviser til underviser og nogle gange også fra barn til barn.

Der er flere pointer med at trække alle disse variationer i relation til skolerummet frem. Praksisfeltet er tydeligt selv opmærksomme på variationerne og forsøger at håndtere dem ved at aftale mere samarbejde om ensretning på tværs. Den tidlige SFO-start og brobygningen fra børnehave til skole er netop eksempler på dette. Men netop eksemplet med kalde-til-ro-og-orden-systemer viser, at trods øget samarbejde på tværs, er det vanskeligt med ensretningen. Spørgsmålet er også om ensretningen er svaret? Umiddelbart ser ensretningsprojektet ud til at være håbløst. At forsøge at ensrette mennesker og deres handlinger overser det grundlæggende vilkår, at mennesker er forskellige med forskellige stemmeføringer, ønsker og krav til, i dette tilfælde, undervisningssammenhænge. Det er et grundvilkår ved menneskeligt samspil, som både gælder for undervisere og for de børn, der deltager i undervisningen. Det kunne se ud til at give mere mening at tænke i lokalaftaler mellem børnegruppen og den enkelte underviser i stil med 'i mine timer gør vi sådan her, og når I fejler i forhold til krav og budskaber, så er det ikke nødvendigvis fordi, I ikke er skoleparate eller 'frække', men fordi det er en almenmenneskelig udfordring at finde hoved og hale i alle disse varierende krav og systemer'. Derfra kan det give god mening med interkollegial udveksling om, hvilke kalde-til-ro-og-orden-systemer de forskellige undervisere har succes med, og hvilke regler for måder at deltage i undervisningen de forskellige undervisere sætter, så de forskellige undervisere kan have en mere udbredt forståelse for, hvorfor børnene nogle gange går fejl af systemer og regler. Det store spørgsmål for dette forskningsprojekt er så: Hvordan gør man børn parate til at indgå i det variable skoleliv?

I det næste afsnit vil vi kigge nærmere på børnehaverne og deres skoleforberedende arbejde.

Børnehaven

Hvad skal overgangsarrangementer hjælpe børn på vej fra?

I dette forskningsprojekt har vi observationer fra fire forskellige børnehaver i to forskellige skoledistrikter i to forskellige kommuner. Ligesom skolen, står børnehaverne aktuelt i en brydningstid, hvor der i sommer 2018 er vedtaget nye læreplaner for dagtilbudsområdet (Børne- og Socialministeriet, 2018). Hvilken betydning disse nye læreplaner får for udviklingen af børnehavepraksis og overgangsarbejdet til skolen vides endnu ikke, og indgår derfor ikke i det materiale vi kan lægge frem, men de nye styrkede pædagogiske læreplaner er løbende dukket op i diskussioner på vores praksisforskningsmøder.

Hvad børnehaven er for et sted, og hvordan børnehaven arbejder med at understøtte børnenes skolestart, har forandret sig væsentligt, siden de første læreplaner blev indført i 2004. Dengang var der store forskelle mellem børnehaver, som kunne bygge på forskellige pædagogiske grundforståelser, i en anden grad end det ses i dag. Før 2004 var det ikke ualmindeligt, at en børnehavehverdag handlede om at lege (udendørs) relativt frit, fra børnene mødte ind om morgenen/formiddagen, til de blev hentet igen om eftermiddagen, med kun få fælles aktiviteter på udvalgte ugedage. Fællesaktiviteterne handlede ofte om at synge nogle fælles sange, lave fælles lege med fysisk bevægelse og, ganske sjældent, om at bedrive skolelignende aktiviteter (Se fx Stanek, 2011a). I samtlige af vores observationer i børnehaverne i 2018, har børnene været aldersinddelt i "storbørnsgrupper" og dagligt arbejdet med skolelignende aktiviteter hele formiddagen hver dag.

Fællestræk ved børnehaverne

De børnehaver, eller dagtilbud, som vi har fulgt, ligger i bygninger, der er bygget op med et fælles køkken og flere rum, som ofte også kaldes "stuer". Generelt kan dagtilbud variere i størrelse fra små institutioner med kun en enkelt børnehavegruppe, til store institutioner med plads til flere hundrede. Uanset størrelsen på institutionen, er det almindeligt, at børnene inddeles i mindre grupper. Størrelsen på grupperne varierer og afstemmes bl.a. efter størrelsen på rum og antallet af børn i årgange. Det er ligeledes forskelligt om dagtilbuddene opdeler børnene i aldersintegrerede grupper eller laver aldersopdelte grupper.

Det er ganske udbredt, nu om stunder, at børnehaver indrettes med en særlig gruppe for børnehavens ældste børn. Disse grupper kaldes mange forskellige ting, som skolegruppen, storbørnsgruppen eller andet, der konnoterer, at gruppen er for børnehavens ældste, for hvem næste skridt er skole- eller SFO-start. De fire børnehaver, som vi har fulgt i dette projekt, har været inddelt på denne måde.

Grupperum eller stuer består ofte af et større rum, hvor alle gruppens børn kan være, og et, eller flere, mindre rum. I grupperummene er der som regel borde og stole som børnene kan sidde ved, når de skal spise. Resten af dagen kan borde og stole som regel bruges fleksibelt, både til at lege ved og med. Derudover er det typisk prioriteret at have god plads på gulvet til, at børnene kan lege eller samles her. Der er ofte reoler med bygge- og legesager langs væggene eller opstillede som rumdelere. De mindre rum kan både rumme borde og stole og særlige 'legekroge' (dukkekrog). Ofte har børnehaver også et rum, der inviterer til mere fysisk udfoldelse (pude-rum). Hertil kommer, at de fleste børnehaver har en udendørs legeplads, som ofte benyttes i al slags vejr.

Der er ikke ringeklokker, der ringer i børnehaverne, men dagsrutinerne styres af en planlagt og aftalt tidsstruktur. Personalet i børnehaven har et mødeskema, der skal dække åbningstiden i børnehaven - en åbningstid der er væsentlig længere end den almindelige arbejdsuge. Børnehaver har ofte en regel om, at børn skal være afleveret på et bestemt tidspunkt i løbet af formiddagen, så børnehavens aktiviteter kan sætte i gang. En almindelig struktur er, at børnegrupperne samles om formiddagen og laver forskellige aktiviteter, som afsluttes ved frokosttid, hvorefter der er udendørsaktiviteter i et tidsrum, der afstemmes efter årstider og vejrforhold.

Alle de fire børnehaver vi har fulgt i projektet, har brugt hele formiddagen på at holde "samling", med forskelligt læringsfokus med elementer af undervisningsaktiviteter.

I det følgende observationseksempel gives et billede af, hvordan en formiddagsaktivitet i en børnehavegruppe for de ældste børn kan se ud:

Der er samling i gruppen for børn, der skal starte skole efter sommerferien. Der er 12 børn i gruppen. I dag – eller lige nu – er der kun 11 børn, fordi en pige er til lægen, men kommer senere.

Der er 2 voksne: Inge som er fast pædagog, og en vikar – Simon.

Samlingen starter med, at alle børn sætter sig i en rundkreds og skal kigge op på en stor metaltavle, som Inge står ved.

Inge tænker sig lidt om og siger: "Jeg kunne godt tænke mig, at Erik kommer op til mig". Erik rejser sig med det samme og går op til Inge. Erik skal fortælle, hvilken dag og dato det er. Han ved ikke, hvilken dato det er. Inge spørger ud i gruppen. En anden dreng foreslår, at det er den 12. eller den 13. eller... Inge siger: "Hvis nu jeg siger, at det var den 18. i går, kan du (Erik) så gætte, hvad det er for en dato i dag? Inge skriver 18 på tavlen. Nu kan Erik godt komme på, at det er den 19. og Inge spørger ham, om han ved, hvordan man skriver 19? Han siger, efter at have tænkt sig lidt om, at det er 1 og 9. Inge spørger, om han kan skrive 19 på tavlen, og han siger, at det er let, det er helt vildt let at skrive "9". Inge griner og Erik skriver 19.

Så går de videre til at tale om, hvilken måned de er i. En dreng foreslår januar. Inge siger, at det er den første måned, men nu er vi i den tredje måned, og spørger, om de så kan komme på, hvilken måned vi er i? Drengen siger januar, februar, marts! Og Inge bekræfter, at ja, nu er vi i marts – den første forårsmåned. Det er en kold dag, og det har sneet i weekenden, så de snakker lidt om årstider og diskuterer, om det er vinter eller forår. Næste punkt er at tale om vejret. Inge har en bunke med forskellige piktogrammer, der passer til forskelligt slags vejr. Erik må lige over til vinduet og forsøge at kigge ud på himlen for at se, hvordan vejret er. Det er faktisk lidt svært at se vejret fra stuen, fordi der ikke er meget udsyn. Foran stuen er der nemlig bygget et værksted, som har adgang til og fra legepladsen. Det spærrer for vinduerne på stuen. Erik foreslår, at det er skyet, men han bliver sat til at kigge en ekstra gang, (for i dag har solen faktisk strålet fra en klar blå himmel for første gang i lang tid). Sammen enes Inge og Erik om et piktogram med "sol og let skyet".

Til sidst sætter Inge sig med en bønne med laminerede navneskilte. Erik skal sætte navne på alle de børn, der er i gruppen i dag, op på tavlen. Han får et navn ad gangen, og han bliver spurgt, om han kan se, hvis navn det er. Hvis han ikke kan, skal han vise navnet til børnene, for så kan det barn, der

hedder navnet måske selv genkende, hvad der står. Erik kan godt de første lyde i navnene, og nogle af navnene kan han helt genkende, men det kniber lidt med lange navne, der starter med de samme bogstaver. Til sidst skal han fortælle, hvor mange børn, der er i gruppen i dag.

Under hele samlingen sidder Mattias på skødet af Inge.

Efter at Erik har været ved tavlen, sætter Inge piktogrammer op, som viser dagens program. I dag skal de lave vindmøller. Inge har lavet en vindmølle i forvejen, så børnene kan se, hvad de skal lave. Inge går rundt i rundkredsen med møllen, så børnene kan puste og se om de kan få møllen til at dreje rundt.

Mens børnene og Inge gør klar til vindmølleproduktion, ligger Mattias og ruller lidt rundt i hjørnet af lokalet.

De andre børn er aktivt deltagende i relation til det Inge sætter i gang og er med til at gøre klar på bordet. Inge må halvt løfte Mattias op til bordet. Da han er kommet op til bordet (med plads ved siden af INGE), så tegner han med, og er god til at tegne.

Villads: "Erik, er du klar over, hvor god Mattias er til at tegne?"

Mattias har tegnet en mand, og han ser er glad og tilfreds ud.

Undervejs i samlingen sidder børnene ret stille og er optagede af at følge med i det, Inge aktiverer dem med. Det er ikke en deltagelsesform og stilhed, som Inge er nødt til at bede om. Børnene snakker ind i mellem indbyrdes om aktiviteten, og det må de gerne. Inge inddrager deres bidrag i fælles samtale.

Hvis Inge stiller et spørgsmål til børnegruppen, ser der ud til at være en regel om, at børnene skal række hånden op og kun tale efter tur. På et tidspunkt taler Mattias uden at række hånden op.

Inge lægger en hånd på hans ben, tysser på ham og giver en anden ordet.

Da børnene skal lave vindmøller, bliver de delt i to grupper. Vikaren får en lille gruppe med ind i det lille rum. Inge tager den større gruppe på 8.

Når børnene har tegnet færdig, skal de skrive navn på tegningen og stille sig i kø til lamineringsmaskinen. I denne kø bliver der lidt fjol og uro blandt nogle af drengene, der klasker deres tegninger i hovedet og numsen på hinanden. En del af tiden får de bare lov til at fjolle. En enkelt gang siger Inge til Julius, at han skal passe på sin tegning. Lidt senere er hun henne og lægge armen om en af de andre drenge og sige roligt, at de skal passe på, at tegningerne ikke går i stykker. Drengene falder til ro og bliver stille.

I takt med at børnene bliver færdige med at laminere og klippe møllevinger, får de lov til at gå ind i rummet ved siden af og lege.

Mattias og Erik leger. Andre drenge kommer til. De bygger med magneter. Rashia sidder og leger på gulvet med Wilma. Magnet-byggeriet bliver til et højt tårn. En pige jubler og taler om, at hun måske får det i hovedet, hvis det vælter. Kort efter vælter det. Det larmer og drengene ser begejstrede ud. Inge kommenterer i det tilstødende lokale, at nu væltede tårnet vist. Drengene går i gang med at stable magneterne og bygger igen. En lille flok piger bliver opfordret til at hjælpe med at rydde op. Da de er færdige, går de også ind og leger. Mens børnene leger, bliver de kaldt ind enkeltvis for at samle deres vindmøller. Der skal saves pinde og hjørnerne skal bukkes ind. To piger er blevet færdige og hopper glade afsted ud på legepladsen med deres møller. Mange børn har været ude og prøve at sætte deres møller i blomsterkasserne, men de kommer ind igen og fortæller at jorden er for hård. Inge siger, at det er fordi, der er frost i jorden. Inge siger, at de kan finde nogle strips og sætte dem på legetårnet. Børnene kommer ind for at spørge, om de må gå ud at lege, og Inge siger, at det må de, og

fortæller, hvilket overtøj de skal finde. Wilma kommer og spørger, om de kan få hjælp til at få Madickens jakke ned. Inge foreslår, at de tager en stol.

Observationsnote.

Hvad har børnehaveobservationerne vist os?

Børnehaver er (stadig) forskellige og arbejder på forskellige måder med at gøre børnene skoleparate. Pædagogen Inge fortæller selv, at hun er meget optaget af ikke at lave skole i hendes børnehave, og hun ønsker ikke at træne børnene i fx tal og bogstaver. Ikke desto mindre indgår både talkendskab og bogstavkendskab i samlingen, og dette går igen i alle fire børnehavers arbejde. Hun kommenterer selv på eksemplet og analyserne: *"Jeg har stor bevidsthed om, at der selvfølgelig implicit i min tavle ligger talmagi og bogstavgenkendelse, men dette er en måde at lege/lære bogstaver og tal på, uden at det bliver præget af skoleopgaver. Mit fokus for gruppen er ikke skolegang, men børnehaven, og den mere legende tilgang, hvor sociale og personlige kompetencer er i fokus."* (citater fra mailudveksling)

I ovenstående eksempel inviteres vi med ind i et udviklings- og læringsmiljø, hvor pædagogen potentielt har tid og arbejdsbetingelser og -metoder, der gør det muligt for hende at arrangere læringsituationer, der er engagerende, aktiverende og involverende. Børnehavens indretning, personalenormering og gruppestørrelse levner mulighed for at arbejde med børn i mindre grupper og at lade børnene veksle mellem selv at hitte på, lege, bidrage og holde pauser undervejs, som i ovenstående eksempel, hvor børnene kan gå ind i lokalet ved siden af og bygge med magneter (eller alt muligt andet), mens en mindre gruppe børn hjælpes ved lamineringsmaskinen og med at klippe møllevinger og hamre dem på pinde. Dette billede kan se lidt forskelligt ud på tværs af børnehaverne. I nogle af børnehaverne er børnegrupperne større, og det ser ud til at få betydning for, hvor nært og engagerende der kan arbejdes med børnene. Der er også forskel på, hvilken type indhold børnehaverne prioriterer at lægge ind i formiddagens aktiviteter. I nogle af børnehaverne skal børnene fx have penalhuse med og arbejde meget mere med skolelignende tegne- og skriveopgaver. Og i nogle kommuner er der indlagt bestemte programmer som alle børnehaverne skal følge.

Det skoleforberedende overgangsarbejde

I de følgende afsnit skal vi beskæftige os med det forskellige skoleforberedende overgangsarbejde som vi har stiftet bekendtskab med i de tre forskellige kommuner og skoledistrikter.

Tidlig SFO-start er blevet den mest udbredte overgangsmodel i Danmark, og vi vil i det følgende se nærmere på en version af dette overgangsarrangement, hvori der indgår børnehavepædagoger i den tidlige SFO. På tværs af forskellige overgangsmodeller, søsættes der, som vi viser i del 2 af rapporten, mange forskellige overgangs-pædagogikker, hvor det at arbejde med kanonlignende aktiviteter også er forholdsvis udbredt.

Det at arbejde med kanon (genkendeligt materiale og aktiviteter på tværs af børnehaven og skolen) stiller sig på skuldrene af det tidligere omtalte fokus på at gøre børnelivets overgange mere kontinuerlige, som bl.a. OECD i den internationale forskning i økonomi og velfærd er eksponenter for (2017) og som også en rapport fra Regeringens skolestartsudvalg (Nielsen et al., 2006) og professor emeritus Stig Brostrøm argumenterer for i dansk sammenhæng (2016).

Formålet med kanon-arbejdet i den ene af de tre kommuner, vi har fulgt, er at "skabe trygge og gode overgange for børnene gennem genkendelse af aktiviteter og metoder på tværs af dagtilbud og skoler". Både kanon og det pædagogiske årshjul som kommunen arbejder ud fra, tager udgangspunkt i: *"...at alle børn og unge har lyst til og mod på at tilegne sig ny viden, færdigheder og erfaringer, så de udvikler sig til at mestre eget liv. Vores ambition er, at alle børn og unge bliver kompetente, kreative og demokratiske medborgere, der deltager aktivt i vores samfund"*.

I det kommunale dokument, som beskriver den tidlige SFO-start, som vi har fulgt i dette projekt, fremhæves der ikke nogen særlig pædagogisk teoretisk begrundelse for at overgå til denne overgangsordning, frem for at lade børnene starte i skole og SFO i august måned, som de gjorde i pågældende kommune frem til sommeren 2017. I det kommunale dokument om den tidlige SFO beskrives, at man i kommunen *“laver pædagogisk velovervejede tiltag, der skaber helhed og kontinuitet for børnene og de professionelle.”*

Kommunen sætter i teorien forskellige pædagogiske arrangementer (børnehaver og SFO) sammen og understøtter pædagogiske tiltag, der minder om Kanon-tilgangen, med henvisning til at

“børnene gives en oplevelse af at blive mødt med ens og genkendelige forventninger/opgaver/aktiviteter på begge sider af broerne. SFO samarbejder med børnehaven inden overgangen, og børnehavens medarbejdere hjælper med at overlevere relevant viden om børnene og udviklingsniveauet. Det bevirker at SFO'en kan tage over, der hvor børnehaven slipper i forhold til at ”lære barnet at lære”, og således kan fortsætte med at støtte barnet i sin læringsparathed, i perioden frem til skolen starter i august. Samtidig er det centralt, at SFO'en møder børnene på det udviklingsstrin, de befinder sig, og støtter dem i deres personlige og sociale modningsproces mod at blive et skolebarn.

Grundtanken med den tidlige SFO-start er, at børnene pr. 1. maj træder *“ind i en fastetableret struktur, der minder om skolens daglige rytme. Børnene kommer på den måde til at øve sig i at kende en skolestruktur med pauser, ringetider og en fast mødetid. De første 10 uger er tilrettelagt på denne måde for, at [børnene] skal lære SFO'en og skolen at kende, inden de selv begynder at gå i skole.”*

I denne tidlige SFO-start har kommunen allokeret såkaldte brobygningsmidler, der tildeles børnehaverne, som via disse midler kan prioritere at sende børnehavepædagoger med børnene ind i den tidlige SFO-periode. Dette beskrives på følgende måde:

“Brobygningsmidler er et fast årligt beløb, der afsættes til at understøtte sammenhængen og helheden for [børnene] i deres overgang fra børnehave til SFO. Midlerne tildeles børnehaverne, der veksler med medarbejdere, der på den ene eller anden måde kan følge børnene og understøtte overgangen.”

I det følgende skal vi vise, hvordan overgangen og de forskellige pædagogiske tilgange ser ud i praksis for de børn og pædagoger, som vi har fulgt. Vi skal blandt andet se nærmere på, hvordan den fastetablerede struktur ser ud, hvordan kanon-aktiviteter spiller ind i overgangen fra børnehave til børnehaveklasse, hvordan den tidlige SFO's version af skolens daglige rytme ser ud, hvordan børnene hjælpes til at lære SFO'en og skolen at kende og på hvilken måde pædagogerne fra børnehaven kan spille ind i overgangsarbejdet.

Overgangsarbejdet i praksis

I praksis viser vores observationer og samtaler med praktikere, at det at etablere genkendelige arrangementer for børn er mere taknemmeligt at skrive på papir, end det er at udføre det i praksis i en omskiftelig og foranderlig hverdag, uagtet at kommunen producerer tæt beskrevne manualer for pædagogiske kanoner, eller allokerer bestemt pædagogisk personale til at agere det genkendelige. Dette vender vi tilbage til, men lægger ud med at kigge nærmere på den mest udbredte overgangsmodel aktuelt i Danmark. Nemlig den tidlige SFO-start.

I et interview fortæller en af de personaler, der har siddet tæt på udviklingsarbejdet, at den tidlige SFO-start i flere år har været forsøgt indført som en del af kommunens spareplaner på børneområdet. Hun forklarer:

Det er jo, at de flere gange i flere år har haft denne her spareøvelse. Og hver gang, når vi skal ind og arbejde budgetmæssigt, så har den [tidlige SFO-start] været lagt ud som spareforslag. Vi havde jo alle sammen sagt, det var ikke en mulighed i sparerunderne. [Men] I det år, hvor den bliver indført, er den ikke på som spareøvelse, når de går ind og skriver ind til forvaltningen omkring ønsker ift. sparerunder. Den var røget ud. Den var ikke noteret. Dvs. at ingen af os kunne gå ind og kommentere på

den, så derfor var der ikke kommenteret på den det år. Det år, de valgte at indføre den, blev den hevet op af skuffen sådan (knipser med fingrene to gange).

I: Så der var ikke nogen, der havde gjort modstand...?.

Nej.

(..)

Og så var det jo, man lavede styregruppen på den her overgang for ligesom at bløde op. Det var også, der de 500.000,- kom fra [brobygningsmidler]. Det for at sige, det var ikke var en sparerunde. Og så giver det jo alligevel noget besparelse. Men det er jo sådan, man kan vælge at se det på. Men, men i hvert fald, så var det derfor, man lavede styregruppen. Det var for, at det blev spiseligt – fordi, jo mere pædagogik og forståelse og sammenhæng vi kan sætte... desto mere spiseligt bliver det jo også for dem, der så skal stå i det, ik.

Citat fra interview.

Så den tidlige SFO-start, som vi har fulgt, er, som mange andre steder i Danmark, en forholdsvis ny ordning, der er blevet indført som en økonomisk besparelse, men søges talt frem som en kontinuitets- og helhedsskabende pædagogisk indsats, som det pædagogiske personale i kommunerne arbejder dedikeret på at skabe et pædagogisk kvalificeret tilbud ud af. Det pædagogiske forløb, vi følger, har allerede en historisk baggrund, og det personale, vi følger, har samarbejdet om tidlig SFO året før. De fortæller, at man kommunalt, det første år, havde detailplanlagt forløbet med pædagogisk fagligt indhold – en slags kanon. Blandt andet skulle børnene stifte bekendtskab med rim og remser af Halfdan Rasmussen i både børnehaven og tidlig SFO. I det overgangsforløb, vi har fulgt, er der blødt lidt op for den kommunale styring. To pædagoger fra den tidlige SFO fortæller:

Pæd 1: Nu hvor vi snakker om det der med Halfdan Rasmussen. Rim og remser... det var det samme (...) en lille smule læring, men ikke... men den var.... virkelig... vi holdt meget fast i, (...) at det skulle være... relationsarbejde og pædagogisk arbejde, mere end det skulle være fag-fagligt. Men det blev altså, det... når man arbejder med rim... Så bliver det jo lidt...

Pæd 2: Og så tror jeg bare, at det vi opdagede sidste år ift. Halfdan Rasmussen, det var, at mange af børnene havde haft det i børnehaven. Dvs. det gav ikke mening at tage den én gang til, når vi kom op [i tidlig SFO]. Så den røg i det her år, altså. Blev kørt helt ud. Og faktisk er der også færre ting... som vi skal have med fra børnehaverne ind i [SFO] i år – end der var sidste år. For det gav ikke mening. Altså det gav... det blev for stramt... Det var lidt det vi... vi, vi, vi var nødt til at kæmpe lidt imod, fordi det gav ikke mening, og det blev for styret og det... og hvad nu, hvis børnene var et helt andet sted og mere havde lyst til at hoppe på tungen eller...

Pæd 1: Det blev mere som en "skal" opgave end, end noget der egentlig fungerede for gruppen....

Pæd 2: Så i år blev det... i år har man oppefra valgt ikke at ha´ de her temaer for hele kommunen. Men har lagt det ud til – man arbejder forskelligt fra sted til sted.

Citat fra interview.

Her er det interessant, at pædagogerne i dette eksempel ikke oplevede, at det gav mening for deres børn at arbejde med de samme rim og remser som børnene havde været præsenteret for i børnehaverne. Netop et tværgående forfatterskab indgår også som et obligatorisk element som overgangspædagogisk figur i den kommunale kanon som har indgået i det traditionelle overgangsarrangement vi har fulgt. I vores observationsmateriale viste det sig dog i praksis, at børnehaverne og børnehaveklasserne ikke læste den samme bog, og derfor viser vores materiale derfra ikke meget om det konkrete kanonarbejde.

Den tidlige SFO, vi har fulgt, startede op pr. 1. maj og overgangsforløbet varede i 10 uger, frem til kommunens sommerferielukning af SFOerne. De lokaler, den tidlige SFO bor i, ligger i en bygning for sig selv. Det andet, der

er i denne bygning, er nogle forskellige gymnastiksale. Der er ikke klasselokaler eller anden SFO i denne bygning. Lokalerne har tidligere været brugt til noget helt andet, og der er stadig ikke helt styr på de fysiske rammer for SFO'en, da børn og voksne starter Selvom den tidlige SFO også havde til huse i disse lokaler sidste år, mangler der stadig fx garderober og knager til de voksnes tøj, da den tidlige SFO begynder igen i maj. Fra den første dag, er børnene blevet inddelt i 3 grupper, og børnehavepædagogerne er placeret i grupperne sammen med deres børnehavebørn. Grupperne kaldes farverne grøn, blå og rød gruppe. Der er 17-18 børn i hver gruppe. Grupperne skal ikke forveksles med kommende skoleklasser, for de endelige skoleklasser skal ikke fastlægges før efter efterårsferien i børnehaveklassen. Tanken er, at børn kan flyttes imellem grupperne, både undervejs i det tidlige SFO-forløb og i starten af børnehaveklassetiden, når, og hvis, personalet kan se, at det vil være en god idé.

I det følgende skal vi se nærmere på indhold og pædagogiske aktiviteter i starten af den tidlige SFO-tid:

Samling i blå gruppe den første dag i den tidlige SFO:

Observatøren starter med at gå ind i blå gruppe. Samlingen styres af børnehavepædagogen og minder på mange måder om den samling, som tidligere blev beskrevet i børnehaven. Der er to andre voksne med og 17 børn. Samlingen starter med, at gruppen skal tale om dagens navn (tirsdag) og dato. Børnehavepædagogen spørger ud i gruppen, om der er nogle der ved, hvilken dag det er i dag. En pige foreslår 'mandag'. Inge siger med ros og begejstring i stemmen: "Jaa, det er rigtigt, at det var mandag i går. Er der nogle, der ved, hvilken dag, der kommer efter mandag?"

En anden kan nu svare tirsdag. Et par børn begynder at remse ugedagene op, men Inge tysser på dem. Samlingen skal gennemføres efter en regel om at være stille, række hånden op og svare når man bliver "taget". Så spørger Inge om datoen, og forklarer samtidig, at det er det der tal, der skifter hver dag. Der er ikke nogen, der ved, hvilken dato det er. Inge skriver et et-tal på tavlen og spørger om der er nogen der ved, hvilket tal det er? Der er et par stykker, der kan svare på, at det er tallet ET. Inge siger: "ja. Det er rigtigt. Det er den første i dag".

Så når de til måneden. En pige byder på, at det er april. Og Inge siger (igen begejstret og opmuntrende): "Jaa, det er rigtigt, at i går var det april, men det er det ikke mere... Er der nogen der ved, hvilken måned, der kommer efter april?" Observatøren får ikke noteret, om der er nogle børn der kan svare, men Inge skriver i hvert fald maj op på tavlen og så skal børnene fortælle, hvilket årstal det er. Og det ved de godt. Derefter sætter Inge dagens program op på tavlen med piktogrammer. Imens forklarer hun, hvad der skal ske, og i hvilken rækkefølge. Det er et ret langt og detaljeret program.

Det første børnene skal efter dette er at sætte sig ned i en rundkreds på gulvet. Her læser Inge højt af en Alfons Åberg-bog. Det er noget med ansigtsudtryk og følelser...

Mens børnene sidder her, sidder Mattias lidt uden for cirklen, og på et tidspunkt begynder han at sidde og tromme på væggen. Der er som sagt tre voksne. Inge sidder og læser. En anden sidder med i rundkredsen, mens den tredje bliver siddende oppe ved et bord og bidrager meget lidt. Den anden voksne i rundkredsen forsøger at få kontakt med Mattias og spørger, om han vil over og sidde hos hende. Mattias ignorerer hende fuldstændig og trommer videre. Lidt efter rykker Inge sig hen over gulvet med bogen i hånden og tager fat i Mattias og rykker ham ind i rundkredsen med sin egen krop (noget med først at trække ham lidt fremad i en arm og dernæst at vikle sin egen krop om bag ved ham og gumpe sig fremad med ham mellem benene). Hun fortsætter læsningen undervejs, imens hun beder nogle piger rykke sig lidt til side, så hun og Mattias kan komme ind i den ende af rundkredsen. Mattias lader sig ukommenteret rykke med, og Inge læser videre.

Observationsnote.

Der foregår noget, der er meget genkendeligt for de børn, der har gået i Inges børnehave i denne her samling. På nogle punkter kan man sige, at det er godt, at aktiviteterne er genkendelige i denne tidlige SFO, men kan så overveje om de er vigtige at have foretaget i børnehaven, inden den tidlige SFO, eller om den tidlige SFO er vigtig. En væsentlig aktivitet, der foregår i denne samling, er Inges tavse håndtering af Mattias, som viser for de to SFO-personaler, der (i princippet) skal overtage det videre arbejde med Mattias i fremtiden, hvordan Inge har gode erfaringer med at få ham med ind i de fælles aktiviteter, der skal foregå. Vi skriver "i princippet", fordi der sker omrokeringer og nedskæringer igennem overgangsforløbet, som betyder, at de konkrete mennesker, der sidder i rummet i denne situationen, ikke bliver dem, der skal arbejde videre med denne børnegruppe. Hvis vi kigger på børnenes deltagelse i det tidlige SFO-forløb, så efterspørger de muligheden for at gøre noget andet end at sidde inden dørene og arbejde med skolelignende opgaver.

På dag nummer to, er der flere børn, der spørger, om de ikke kan gøre noget mere af det sjove fra i går. Det var noget med at være udenfor, der var sjovt. Børnene spørger, om de ikke kan komme mere ud i dag. Lene (børnehavepædagog) siger, at det kan man desværre ikke – "sådan er det at gå i tidlig SFO". Lene starter samlingen med at gennemgå dagens program. Der skal 14 forskellige piktogrammer til at visualisere det program som børnene skal igennem, inden de kan få tid til at beskæftige sig med mere frie SFO-aktiviteter fra kl. ca. 13:30.

Samling i grøn gruppe:

Det første børnene skal i dag, er at lege navneleg. Legen går ud på, at børnene skal kaste et garn-nøgle til hinanden og sige deres navn, når de kaster. Observatøren bider mærke, i at børnene (i hvert fald dem projektet har fulgt fra børnehaven) alle sammen kaster til en fra børnehaven, der står over for.

Lene, der har været ude at tale med Leon, siger afslutningsvist, at mønsteret som garnet tegner er anderledes i dag, fordi børnene har fået mere ro i maven og tør kaste til børn de ikke kender i forvejen. Observatøren bliver lidt overrasket, fordi hun netop har noteret noget andet. Børnene kigger bare og siger ikke noget.

Mens der introduceres til navnelegen er Leon væk. Han er på toilettet og vil ikke komme ind bagefter. William spørger efter ham og vil gå ud og kigge efter ham, men får at vide, at han ikke må. Han bliver fysisk stoppet på sin vej ud af lokalet.

To SFO-voksne er på skift ude at tale med Leon, men det får ham ikke med ind. Lene (Leons børnehavepædagog) går ud til ham og får ham med ind.

Efter navnelegen skal børnene lære en sang. Det foregår ved, at sangen afspilles på en iPad, mens en SFO-pædagog viser nogle A4 ark med billeder, der er tænkt som en hjælp til at gøre sangteksten lettere forståelig eller husk-bar for børnene. Der er dog nogle 'tekniske' problemer. For det første er A4-arkene 'bløde', så det er svært for pædagogen at holde papirerne oppe, så børnene faktisk kan se billederne. Papirerne er lidt små i forhold til, at børnene er fordelt på 4 borde, og at nogle børn derfor sidder lidt langt væk. Derudover stiller pædagogen sig, så hendes ryg, og bagsiden af papirerne, vender imod Caroline og Leon, som dermed slet ikke kan se.

Næste aktivitet er en tegne-aktivitet. Børnene skal tegne dem de bor sammen med. Alle børn går i gang med at tegne.

På et tidspunkt er der en pige, der giver udtryk for, at hun mangler en hudfarve. Lene vil gerne hjælpe hende med at finde en, men en af SFO-pædagogerne kommenterer til Lene, at "man skal også øve sig i den der ventetid".

Dernæst siger Lene siger til pigen, at hun må vente til en af farverne bliver ledige.

Kort efter siger SFO-pædagogen til Lene, at de er nødt til at holde en pause i tegneriet, hvis de skal nå en ti-mad og ud... Ingen børn er nået at blive færdige med tegningen.

Med undtagelse af enkelte brokkerier gør børnene præcis, hvad de bliver bedt om og lægger tegninger væk og henter deres mad.

Mens de spiser, taler børnene ved bordet tættest på tavlen om piktogrammerne og dagens program. De tæller hvor mange gange, de må komme udenfor.

Efter at ti-maden er spist må børnene holde "frikvarter" i skolegården. Da børnene er tilbage i gruppe-lokalet efter pausen, genoptages tegneaktiviteten.

Når tegningerne er færdige, skal børnene skrive navn på dem. Nils vil ikke skrive sit navn. Han siger, at han ikke kan. Lene siger: "Hold op med det fis. Skriv nu N". Nils får skrevet bogstaverne.

Efterhånden som tegningerne bliver færdige, hænger Lene dem op på væggen. Det står, ved en tur rundt i de andre grupper, klart, at dette er en opgave, som er aftalt fælles. Samme type tegninger hænges også op i de andre grupperum, i løbet af de næste par dage. Når børnene er færdige med tegningerne, må de hente nogle orange mapper. I disse mapper må de både tegne og skrive.

Observationsnote.

Rapporten kunne fortsætte med mange siders tætte beskrivelser af de aktiviteter som børnene tilbydes i det kompakte forløb, som den tidlige SFO er. Væsentligt for vores analytiske pointer er, at forventningen eller kravet om, at børnene tilbydes "ens og genkendelige forventninger/opgaver/aktiviteter på begge sider af broerne" kombineret med, at de skal træde ind i en "struktur, der minder om skolens daglige rytme" og "øve sig i at kende en skolestruktur med pauser, ringetider, og en fast mødetid." tipper frem og tilbage imellem:

1. at (nogle af) børnene flytter deres genkendelige børnehaveaktiviteter ind i et nyt lokale sammen med nogle andre børn. Børn som de måske, og måske ikke, skal gå i klasse med om et par måneder.
2. at børnene starter i noget, der minder om børnehaveklasse to gange - første gang i maj og anden gang til august.

Det tidlige SFO-forløb bærer præg af en hel del forvirring. Mange forskellige professionelle, der er ansat forskellige steder, skal på kort tid få et godt samarbejde op at køre samtidig med, at forberedelsestiden til de mange aktiviteter, der skal koordineres mellem mange forskellige personaler, er knap i et omfang, der ikke altid tilbyder mulighed for at nå omkring lamineringsmaskine eller snakke pædagogiske principper igennem. Det er tydeligt i observationerne, at personalet strækker sig langt for at få det hele til at fungere, men det er indlysende vanskeligt. SFO-personalet er til daglig tilknyttet forskellige SFO-afdelinger, og børnehavepædagogerne kommer til dagligt fra forskellige børnehaver med forskellige traditioner. Brobygningsmidlerne finansierer de forskellige børnehavepædagoger forskelligt, så de skal være i den tidlige SFO i meget forskellige tidsrum fra 2 dage til 10 uger. Dertil kommer, at skoleledelsen, 4 uger inde i opstartsforløbet, beslutter, at de tre SFO-grupper skal slås sammen til to, med henvisning til, at børnetallet er for lavt til at etablere tre børnehaveklasse. Denne omrokering skaber en masse forstyrrelsesdønninger ind i personalets samarbejde, og den tid de allerede har brugt på at etablere aftaler om samarbejde i grupperne. Der er tale om forstyrrelser, som selvfølgelig også kan spores i børnegrupperne, som i sig selv bliver forstyrret af, at der bliver ændret på gruppesammensætningerne. En pige reflekterer lidt forvirret over gruppeændringerne:

“ I dag er grøn gruppe blevet blå, men den røde gruppe er stadig rød, og hvad skal der så ske med det rum, der før var blå? Skal det nu være grønt? Eller måske gult?” En dreng overhører pigens refleksioner og siger, at det sidste rum nu skal være perlerum (altså der, hvor man kan lave perleplader).”

Citat fra en samtale i skolegården.

I de nye gruppeopdelinger bliver der flyttet rundt på børnene, så de børnehavepædagoger, der er fulgt med bestemte børn ind i SFO'en, ikke nødvendigvis er sammen med deres kendte børn længere. Omrokeringen bliver også brugt til at dele nogle af de børn, der har fulgtes fra børnehaven, i hver sin gruppe, fordi det vurderes, at

de ikke skal gå i klasse sammen. Samtidig skal personalerne til at samarbejde i konstellationer, som de ikke har forberedt sig i.

I den nye blå gruppe vil Inge lege en cowboy-leg med børnene i en rundkreds på gulvet. Hun foreslår legen til Lene, der ser forvirret ud. Lene ser ikke ud til at kende legen. I legen skal man galopere rundt på gulvet, og der er flere af de voksne i gruppen, der ikke fremstår super engagerede.

I den nye røde gruppe sættes børnene til at løse en "skoleopgave". Opgaven er en papegøje der skal farvelægges ud fra nogle 'koder'. Flere børn siger, at de ikke vil, men da først opgaverne er delt ud, sætter alle sig til at arbejde. Børnene diskuterer indbyrdes, hvad der er rigtigt, og hvem der løser opgaven forkert. Flere børn synes, at det er hårdt at løse opgaven og forsøger at blive hurtigt færdige, men særligt én af de voksne er optaget af, at børnene løser opgaven rigtigt og grundigt. En dreng går hen til en voksen og siger "jeg gider altså ikke". Hun siger, at det er der altså ikke noget der hedder.

Observationsnote.

Den tidlige SFO-start tilbyder børnene en tidligere skolelignende start. Det ser ud til, at mange af de udfordringer, som børn kan opleve i skiftet fra børnehave til skole, optræder ved den tidlige SFO-start. Det er ikke sådan, at det er ubetinget let for alle børn, forældre og professionelle voksne, at børnene starter i tidlig SFO. Det er heller ikke sådan, at observationerne viser, at den efterfølgende opstart i børnehaveklassen forløber uproblematisk og let for alle børnene, fordi de har været forbi forløbet med tidlig SFO-start. I observationerne ved skolestarten er der flere børn, der synes, at det er vanskeligt at starte skole.

Fortællingen fra SFO-siden er, at børnene er trygge ved skolestarten, for nu kender de skolen, SFO'en, garderoberne og toiletterne, men sagen er blandt andet, at det er nogle andre garderober, nogle andre toiletter og ikke bygningen med børnehaveklassen og den almindelige SFO, de har lært at kende. De har undervejs i det tidlige SFO-forløb haft to dages besøg i deres kommende børnehaveklasser, men på mange måder ligner det, at hele det kompakte forløb fra maj til juli har tilbudt mere forvirring end genkendelighed og kontinuitet. Til gengæld har børnene fået mere øvelse i at omstille sig til nye strukturer, nye samarbejdsparter og nye sammenhænge.

Muligheder og udfordringer – børnehavepædagoger og pædagogik i overgangsarrangementer?

Hvordan ser vi børnehavepædagoger (og overgangspædagogik) bidrage til overgang i de overgangsarrangementer som vi har fulgt?

I det overgangsarrangement, hvor der rykker pædagoger fra børnehaven med ind i den tidlige SFO, kan vi se, at pædagogerne fra børnehaven har et tydeligt andet kendskab til de konkrete børn som de følges med fra børnehaverne. Særligt de børn, der finder det lidt vanskeligt at starte i SFO'en, har gavn af at have en kendt pædagog med sig. Dette ses fx i eksemplet, hvor Lene kan få Leon med ind fra toilettet, og hvor Inge kan sno sig på en særlig måde, så Mattias kommer med ind i samlingsrundkredsen.

Da den tidlige SFO-gruppe er på besøg i børnehaveklassen, er det ligeledes tydeligt hjælpsomt for Mattias, at Inge kan vise børnehaveklasselederen, at han er rigtig god til at løse opgaver, hvis han får lov til at sidde ved et bord for sig selv, og at han faktisk er fagligt ret godt med, selvom han indimellem deltager på måder, der får det til at se anderledes ud. På besøget bliver det muligt for Inge, ikke bare at fortælle om, men helt konkret at vise børnehaveklasselederen, hvordan hun plejer at have succes med at få Mattias med i de fælles opgaver. Dette ser ud til at få betydning for Mattias' deltagelse langt ind i børnehaveklassen.

På samme måde er det ret tydeligt i observationerne, at flere af de børn, der ikke har en kendt pædagog med sig ind i det tidlige SFO-forløb, får en mindre "håndholdt" støtte i relation til de udfordringer, de møder undervejs i skolestarten.

Med kendt børnehavepædagog er der:

1. kortere vej til udveksling om starten mellem forældre og pædagog.
2. kortere vej til forståelse af barnets udfordringer og ønsker.
3. en særlig opmærksomhed på, hvordan "mine" børn, og dermed pædagogens pædagogiske arbejde, ser ud til at lykkes i overgangen.
4. historier, forståelser og "aber", der flytter med...

Derudover kan børnehavepædagoger vise en inspirerende, legende, børnehavepædagogisk tilgang til læring, som kan være relevant for skolen at trække på i overgangsarbejdet, og måske endda længere op i skoleforløbet, som det fx kan foregå i det følgende eksempel:

En børnehavepædagog slår sig ned i sandkassen med nogle flasker, flere bøtter natron og små flasker frugtfarve som hun har indkøbt til dagen. Hun har en mindre flok af den tidlige SFO's børn med sig. Mens hun viser børnene, hvordan de skal grave flaskerne ned i sandet og bygge en lille vold op til flaskeåbningen, kommer der flere børn til og samler sig rundt om arrangementet. Pædagogen fordeler opgaver imellem børnene og inddrager dem på skift. Hele arrangementet går ud på at lave "vulkaner" i sandkassen. Ingredienserne til vulkanudbruddet blandes og hældes ned i flaskerne og børnene får lov til at drysse natron ned i flaskerne til "lavaen" til stor begejstring bobler op af flaskerne.

Observationsnote.

Det er en aktivitet, der ikke indgår i den samlede kommunale planlægning. Den er kommet i stand, 'bare fordi' det kunne være sjovt og engagerende. Der er ingen børn, der *skal* være med, men rigtig mange børn *vil* gerne være med, og der strømmer løbende flere børn til aktiviteten. Der spørges nysgerrigt ind til, hvad der blandes sammen, hvordan de får det til at blive en vulkan, om det er en rigtig vulkan, om der er ægte vulkaner i Danmark osv. Børn, der indimellem synes, at det er lidt vanskeligt at deltage i de meget skolelignende opgaver i den tidlige SFO, er meget aktive her, side om side med de børn, der gerne tegner med de 'rigtige' farver inden for stregerne i diverse skoleopgaver.

Et andet eksempel på børnehavepædagogikkens vejvisning er forskellene på måder at arrangere de skolelignende aktiviteter. I den ene gruppe i den tidlige SFO arrangeres tiden fra 9:30 - 13:30 meget lig børnehaveklassens arrangement. Der er ikke legetøj tilgængeligt før det bliver "SFO-tid kl. 13:30, og alle børnene skal lave det samme samtidig. Hele grupperummet er meget ryddeligt, og børnene skal sidde stille og arbejde koncentreret med deres opgaver. I den anden gruppe prioriteres det ofte at dele børnene op i mindre hold og lade dem veksle mellem aktiviteter og fri leg igennem dagen. Her finder man ofte voksdug på bordene og maling på både stole og børn, samtidig med, at der er legetøj tilgængeligt over hele gulvet. Det er forskellige måder at arrangere det pædagogiske arbejde med de fælles aftalte temaer og opgaver. I begge grupper ender der med at hænge den samme type dokumentation af det tidlige SFO-forløb på væggene, men vejen hertil har bygget på forskellige pædagogiske traditioner.

Muligheder og udfordringer – børns perspektiver på overgang og kontinuitet.

Ved den tidlige SFO-start er der flere børn, der har vanskeligheder med at finde sig til rette, som det også fremgår i dele af eksemplerne ovenfor. Igen, da der omstruktureres fra tre til to grupper, opstår udfordringer med at navigere rundt i det nye. Da børnene starter i skole efter sommerferien, er det ganske tydeligt, at børnene – trods flere måneder i en tidlig SFO – skal lære alt det nye i børnehaveklassen og den rigtige SFO at kende.

I vores observationer af kanon-aktiviteter bliver den teoretiske forestilling om aktiviteterne som kontinuitetskabende let udfordret. I praksis bliver de gentagende materialer eller aktiviteter som oftest til noget lidt andet i en ny kontekst og i hænderne på en ny person. Et eksempel er fra et besøg i børnehaveklassen, hvor børnehaveklasselederen vil synge en sang, som børnene kender fra børnehaven. Umiddelbart en rigtig god idé, men i eksemplet her er der mange børn, der har sunget sangen på en lidt anden måde i børnehaven, og en af børnehaverne er også 'kommet til' at omskrive teksten til deres egen. Disse småjusteringer og forandringer forvirrer tilsyneladende i børneflokkene, og i stedet for at blive til en fælles aktivitet som alle kan være med i, holder rigtig mange af børnene op med at synge med. Det ser ud til, at forventningen om, at alle kender aktiviteten, lukker ned for en fælles introduktion. I situationer, hvor der skal introduceres aktiviteter, der forventes at være nye for flertallet, gøres der derimod en stor indsats for at introducere og øve aktiviteten, på måder som i langt højere grad får alle børnene med.

Når vi spørger børnene om deres perspektiver på overgangen og skolestarten, så peger de på forskellige ting som væsentlige eller ønskværdige. Fælles for alle vores børneinterview er, at børnene peger på andre børn - vennerne fra børnehaven eller andre steder - som de kontinuitetsbærende.

I et interview fortæller en dreng om, at det ikke var så rart at starte i skole, og han forbinder det med, ikke at kende så mange af de andre børn, og også, at nogle af vennerne blev tilbage i børnehaven (se parallelle fortællinger og analytiske pointer i Stanek 2011).

I: Hvordan var det [at starte i rullende skolestart]? Kan du prøve og fortælle lidt om det? hvad der skete og sådan noget?

D: Det var ikke særlig rart (lav stemme). Jeg, jeg ku' ikke lide det.

I: Ku' du ikke så godt lide det?

D: Nej.

I: Nej, hvorfor?

D: Fordi jeg ku' bare ikke lide det (lav, langsom tale).

I: Nej. Var det fordi der var mange andre børn, som havde gået her længe eller?

D: Ja, som jeg ikke kendte (meget lav stemme).

I: Du kendte dem ikke. Næh.

D: Nej, jeg kendte...

I: Hvad skete der så? Hvordan kom du til at lære dem at kende?

D: Øhm... det gjorde jeg heller ikke. Jeg legede. Altså jeg kom jo til at kende... pga. jeg legede med dem. Og, og nogle af mine venner de var allerede i klassen. Det var Rune, det var... øh... Erik, det var Caroline. Og så var der ikke flere, fordi Mikkel og Malte var ikke startet på den her skole endnu.

I: Nej. Så...

D: Men de er også mine venner.

I: Ja. Er, og de børn du nævner der, er dem du har gået i børnehaven med?

D: Ja.

I: Det er nogle du har gået i børnehaven med. Så nogle af dem du har gået i børnehaven med, men de var startet før dig.

D: Ja, de (...) før mig.

I: Ja. Og så kom du og én mere.

D: Ja, det var Malte.

I: Det var Malte. Og så efter I var startet, så kom der de sidste...

D: Ja

Et andet barn fortæller om at starte i tidlig SFO og blive placeret i en anden SFO-gruppe end sin bedste ven, og om hvordan han glædede sig til at kunne lege med ham om eftermiddagen, når de skolelignende aktiviteter sluttede i den tidlige SFO. I den tidlige SFO-start observerede både vi og personalet ofte netop denne dreng og hans børnehave-ven bruge meget tid på at forsøge at finde hinanden i SFO-tiden, og det var ind imellem vanskeligt at få de to til at fokusere på de skoleforberedende opgaver, som var på SFO'ens program. Undervejs i forløbet anbefales det, at de to drenge ikke kommer i klasse sammen, fordi det vurderes fra børnehavepædagogens side, at de vil forstyrre hinanden.

Billedet af to drenge, der søger hinanden, fortsætter efter børnehaveklassestarten, og nogle måneder inde i skoleåret, beslutter børnehaveklasselederne at ændre på klassetilhørsforholdet og rykker ham ind i børnehavenens klasse. Drengen fortæller glad om denne flytning. Børnehaveklasselederen oplever, at denne klasseflytning virker fint og drengens forældre giver også udtryk for, at det var en god beslutning.

Udover, at alle børnene på tværs af interviewene giver udtryk for, at de andre børn er det betydningsfulde, så sætter de også ord på forskellige andre oplevede forandringer i skiftet fra børnehave til skole. På et spørgsmål om, hvad der kunne have været godt at vide om skolen, eller at have lært i børnehaven, inden skolestart, siger et barn, at det ville være godt, hvis børnehaverne lærte børn at være stille, for det skal man hele tiden være i skolen... På spørgsmål om, hvad der er det vigtigste, at børn i børnehaver får at vide, om det at skulle starte i skole, svarer hun: "De skal lære at holde deres mund".

Kommentaren falder dobbelt, som en kommentar om, at i skolen skal man være meget stille, men det er også en kommentar til, at børnehavebørn skal lære at lade være med at drille, for det er ikke rart at være i skolen sammen med børn, der driller.

Et andet barn ønsker sig, at alle kunne få lov til at genbesøge børnehaven. Med begejstring og lys i øjnene fortæller om, at der i børnehaven var et værksted, hvor man kunne lave ting, og til jul var det julemandens værksted.

Også forældrene beretter om betydningen af relationer for den nye skolestart. Både børnenes relationer imellem, og det at kende andre forældre til børn i den nye klasse, gør starten og overgangen lettere. Det hjælper at have nogle med-forældre at orientere sig i det nye sammen med.

Skoleparathed – (forskellige) vurderinger i børnehave og i skole

Skoleparathed er et fænomen, der vurderes løbende i både børnehaver og skoler. Der findes mange forskellige versioner af forsøg på at standardisere vurderingerne af børnenes skoleparathed, og der er mange forskellige versioner i brug ude i praksis. Metoderne og perspektiverne på skoleparathed er varierende og varierer også ved brug af samme metoder, som en dagtilbudsleder beretter i et telefoninterview om personalets brug af kompetencebaseret rullende aldersintegreret indskoling (læs mere om KRAI på side 36). Selvom personalet er grundigt instrueret i at bruge metoden, så gør de det alligevel forskelligt.

I en af de kommuner, vi har fulgt, benyttes et standardiseret spørgeskema til at beskrive børnene i børnehavernes storbørnsgrupper. I overgangsbeskrivelsen, som udfyldes af pædagogerne, beskrives børnenes sociale og kognitive udvikling. Overgangsbeskrivelsen danner udgangspunkt for en forældresamtale, hvor beskrivelsens punkter gennemgås og forældrene får mulighed for at komme med kommentarer til det, der er blevet skrevet om deres børn. Hvis forældrene giver samtykke til det, gøres overgangsbeskrivelsen tilgængelig på en database som alle kommunens skoler har adgang til. Overgangsbeskrivelsen er et led i kommunens arbejde med systemet Hjernen&Hjertet, der er udviklet af konsulentvirksomheden Rambøll. Systemet indeholder bl.a. tidlig opsporing og indsats (TOPI). TOPI er et screeningsystem, der, på baggrund af overgangsbeskrivelsen, scorer børnene i forhold til social trivsel, udvikling og læring. Børnene gives farverne rød, gul og grøn, som i en lyskurv, alt efter, hvilken score de opnår. Grøn farvekode betyder, at barnet trives, udvikler sig og lærer. Gul farvekode

betyder, at der er ting, der undrer og skal undersøges, mens rød kode betyder, at der er grund til bekymring (<https://hjernenhertet-dk.ramboll.com/dagtilbud/topi>). Vurderingerne bruges både af pædagoger, børnehavedere og skoleledelse, fx ved tværfaglige møder omkring enkelte børn og særlige indsatser, eller når klasserne skal sammensættes i børnehaveklassen. Der kan desuden arbejdes med andre systemer lokalt i de enkelte børnehaver i denne kommune, fx tester den ene af børnehaverne, som vi observerede i, alle børn med skoleparathedundersøgelsen SPU inden jul. De børn, der giver grund til bekymring eller undren ved den første prøve, bliver testet igen omkring februar måned.

Alle disse tests og beskrivelser bliver der brugt en hel del tid på at udveksle og samarbejde omkring på tværs af børnehave og skole i tiden omkring skiftet. Gennem projektet får vi indblik i, og kendskab til, en hel del af dette arbejde, som ser ud til at fungere som grundlag for faglige diskussioner på personalemøder og som sorteringsværktøjer i forbindelse med klassedannelser, samt afgørelser af om børn skal starte skole nu, skal have tilbud om lidt ekstra pædagogisk støtte i overgangen eller i indskoling, eller om de evt. skal vente med at starte skole. Gennem vores deltagelse i hverdagslivet i overgangen fra børnehave til skole, viser det sig ganske vanskeligt at få øje på, hvordan vurderings- og testarbejdet får betydning i form af konkret hjælpsom understøttelse af børnene i overgangen.

Derudover ser der ud til at herske forskellige tanker om, hvordan børn bedst hjælpes i forbindelse med overgangen. Hjælpes de bedst ved at få deres 'potentialer' eller deres 'udfordringer' talt tydeligt frem? Er det bedst for børnene, at de bliver særligtgjort og udpeget på forhånd, og derved får udløst ekstra ressourcer i form af ekstra personaletimer, eller er det bedst, at de får lov til at starte i skolen på lige fod med de andre børn? Som en pædagog, der har arbejdet med at følge børn på tværs af børnehave og skole i mange år, beretter i et telefoninterview er det ikke muligt at vide på forhånd, hvilke børn der reelt får det vanskeligt i skolestarten. Nogle gange er det netop de børn, der er "skoleparate", der finder forandringerne og skiftet vanskeligt. Her uddyber hun sine erfaringer med betydningen af samarbejdet mellem pædagog og børnehaveklasseleder:

- I: Hvad er det gode ved det her samarbejde, synes du? Altså, hvilken betydning har det for børnene, for eksempel, at I laver det her samarbejde?
- P: Det er helt klart, at der er en person, som børnene har tillid til som går med i skolen, og så, at der er tid til at opbygge den relation til børnehaveklasselederen, ikke også? Og nogle børn går det jo rigtig nemt for, men der er også børn, der har rigtig svært ved det.
- I: Ja, for nogle steder, der er de her pædagoger, der går med op i SFO og børnehaveklasse, de er knyttet til børn med særlige behov.
- P: Nej!
- I: Sådan er det ikke hos jer?
- P: Nej, nej, slet ikke! Nej.
- I: Nej, der er du sådan en, der er for hele klassen?
- P: Ja.
- I: Ja. Okay.
- P: Nej, nej. Det næste siges meget bestemt) Ja!
- I: Og det... og du... nu siger du det sådan, men er det fordi du tænker, at alle [børn] kan have brug for, at der er nogen med, der går med over, eller hvordan?
- P: Ja, bestemt, altså! Og, og... også, at de der børn, som vi... snakker om her i børnehaven. "Hold da op, ej, men, han eller hun er bare så klar til at komme i skole", ikke også, og... og som udstråler det helt store overblik, og... mange gange, så er det faktisk de børn, når de så kommer derover (i skolen), som lige pludseligt bliver betænkelige ved det.
- I: Ja... det har du oplevet?
- P: Ja.
- I: Så, du synes egentlig ikke, at man sådan helt præcist lige kan sige, hvem der er skoleparat?

- P: Jo, jo, altså, med skoleparathed... men det at få den oplevelse med at lige pludselig at skulle ind et nyt sted og have sin dagligdag der, det kan være svært.
- I: Ja, men er det ikke en del af... det er vel en del af skoleparatheden? Er det ikke, eller hvad?
- P: Naaaaah... Det kan man altid diskutere...
- I: Nej? Nu prøver jeg at liste det lidt ud af dig. Jeg synes, at det er spændende, det du siger (griner).
- P: (Griner).
- I: Men, det er fordi... nogle slår tingene sammen, ikke? Altså, hvor det... der er ligesom en faglig skoleparathed, og så er der en social skoleparathed, men det er måske ikke det du taler om? Du taler ikke om en social skoleparathed?
- P: Nej, jeg tal... jo, det gør jeg også. Men de der forandringer... selv et barn, der er virkelig skolemodent, så kan forandringer godt gøre, at barnet får det svært, lige i starten, ikke også?

Ovenstående tyder på, at det er vanskeligt at *forberede* børnene på, hvad det vil sige at starte i børnehaveklasse, uanset børnenes vurderede skoleparathed. Børnene ved ikke, hvad det betyder at gå i børnehaveklasse, før de er der. Og det er ikke muligt for deres voksne – i hvert fald ikke for en professionel voksen, der har arbejdet med specifikt at følge børn i skole i mange år – at spotte de børn, der vil finde det svært på forhånd. De voksne kan ikke kontrollere eller sikre parathed i forhold til de nye betingelser som børnelivet i skolen repræsenterer.

Hvad viser vores projekt om skoleparathed og eventuelle vanskeligheder?

Vores projekt viser, at der ikke er klarhed over, hvad skoleparathed overhovedet betyder eller er for en størrelse. Meget tyder på, at børnehaver arbejder for at gøre børn til selvbevidste, selvstændige og selvkørende børn, der både kan tage beslutninger selv og ved noget om, hvad de gerne vil beskæftige sig med og har en mening om, hvad der er godt, interessant og relevant at foretage sig. En børnehavepædagog fortæller om, hvordan hun forstår skoleparathed:

Skoleparathed for mig. Det er jo, når man selv kan komme ind og gå i gang. Når man kan kigge og sige okay, hvad vil jeg egentlig nu, hvad har jeg lyst til. Jamen så går jeg i gang. Nogle gange skal jeg ha' lidt hjælp. Det skal vi alle sammen. Men sådan grundlæggende, det der engagement ind i, hvad vil jeg selv. Og så går jeg i gang.

Interview med børnehavepædagog fra storbørnsgruppen.

Samtidig ser det ud til, at skolen efterspørger noget andet. Børnehavens selvstændighedsdagsorden, må meget gerne være repræsenteret i skolens frikvarterer, men når vi har fulgt børnene gennem observationer ved skolestarten i undervisningen, viser det sig, at de krav der stilles til børnene om deltagelse i skolesammenhæng, i høj grad handler om, at de skal være klar til at være stille, sidde stille, beskæftige sig med noget de ikke nødvendigvis interesserer sig for, være klar til at skifte fokus og aktivitetstype mange gange i løbet af en dag, til at fordybe sig hurtigt og holde op med at være fordybet, lige så hurtigt. De skal være klar til at indgå i et institutionaliseret kollektiv, bevæge sig i en flok – også når de hellere vil noget andet.

Samtidig med, at de skal være villige til at være stille og sidde stille, og passe deres "egen butik", og lade andre børn være i fred, skal de også være villige til at tale og bevæge sig, og være sammen med (alle!) de andre børn, røre ved dem og holde dem i hånden mm., når de bliver bedt om det. Lige så stille og afdæmpede de skal være, en meget stor del af tiden, lige så villige skal de gerne være til at være begejstrede og omkringfarende (på kontrollerede måder) til andre tider. Den væsentligste pointe er vist, at de skal være villige til at overlade til undervisningsarrangementet og lærerfiguren at bestemme, hvornår det ene eller det andet er passende. Det er en særlig social "afkodningskompetence" børnene skal være udstyret med.

Skoleparathed ser ud til at handle om at kunne, eller ville, indgå i et skolerum, uden at gøre sig alt for bemærket på en forstyrrende måde. Skoleparate børn skal ikke ønske sig - eller have brug for - alt for meget hjælp fra voksne. Én voksen med fagfaglige mål, har ikke mulighed for at nå i mål, hvis hun/han skal bruge for meget tid på børn, der er kede af det, ikke kan ting selv, modsætter sig de fælles retningslinjer og opgaver, og slet ikke, hvis modsætningerne forstyrrer eller trækker de andre børn med sig. At komme i mål med de krav, der stilles til skoleprofessionelles leverancer, kræver forholdsvis meget ro og disciplin i klasserummet. Det betyder ikke, at voksne i skolen ikke trøster børn og hjælper børn med dette og hint, men at tiden er knap til den slags, og at børn opfordres til at klare omsorgsopgaverne selv, ligesom forældre opfordres til at finde veje til at sikre, at deres børn 'kan selv' i skolen. Som en indskolingsleder fortæller, som en positiv historie fra godt forældresamarbejde på forældremøder ved skolestart, hvor forældre, der har flere års erfaring med at have børn i skolen, kan give hints til førstegangsskoleforældre om fx. at sørge for at sende børn i skole med velcrolukning på skoene og huske at åbne osthapsen hjemmefra, så børnene ikke skal bede om hjælp til sko eller madpakken. Denne pointe spiller fint sammen med, at vi gennem vores observationer i børnehaveklasserne får øje på, at deltagelsesformer, der kunne kategoriseres som 'ikke helt parat til skole', ofte er knyttet til forstyrrende handlinger, som ikke nødvendigvis har noget med faglig læring at gøre. Når der sættes ord på skoleparathed i interview med skolepersonale, er det ret klart, at skoleparathed kun indirekte handler om skolens læringsdagsorden. Det handler langt mere om at kunne, eller ville, passe(s) ind i den lavtnormerede ramme som skolen tilbyder. Uden denne villighed, er det med den aktuelle skoleorganisering ikke muligt at nå til skolens faglige dagsorden.

Vores observationer viser, at det, der fylder for børnehaveklasseledere i skolestarten, i første omgang, er børnenes måder at deltage på i skolesammenhæng. Det er ikke antallet af lærte bogstaver eller korrekt brug af forholdsord, der afgør om et barn vurderes skoleparat i skolestarten. Vi har eksempler på, at børnehaveklasserpersonalet har henvendt sig til personalegruppen i den tidlige SFO og bedt dem om at arbejde mindre med bogstaver og tal og mere med sociale kompetencer. Dette billede tegner sig også i tænketanken DEAs rapport "Klar, parat, skolestart" (DEA, 2017).

En børnehaveklasseleder beretter i et interview om skoleparathed som bl.a. selvhjulpethed, hvor eksemplerne bl.a. er at tage sokker på selv efter idræt, at kunne vende en bluse fra vrangen selv, at kunne tage overtøj af og på og holde styr på sin garderobe. Samtidig er der noget om "modenhed" og "umodenhed" i spil, som blandt andet også 'måles' i villighed eller opmærksomhed rettet imod ringeklokken og kendskab til ord, bogstaver og tal. Hun fortæller bl.a. om den klasse hun har i øjeblikket:

BHKL: Jeg har... Det, det længe siden jeg har mødt sådan en flok umodne børn.

I: Ja.

BHKL: Det må jeg sige.

I: Jamen på hvilken måde kan du mærke det?

BHKL: Jamen... øh... de er ikke parate til at lytte. Det har de ikke været. De... de har været lang tid om at lære klokken med, at så skal man ind. Hvor jeg flere gange har måttet ud og lede efter børnene. Til sidst, så sagde jeg: "Ved I hvad, hvis... jeg kan ikke blive ved med at lede. Jeg har en hel klasse. Jeg kan ikke lede efter to børn." Så jeg forventer, at de kommer ind (pause). Deres ordforråd er ringe. Jeg har lige testet dem. Jeg er overrasket. Der, jeg har heller ikke været udsat for før, at der er så mange børn, der ikke ved, hvad, hvad bogstaverne hedder. Jeg har... to elever, som dårligt kan skrive deres navn. Som stadigvæk... skriver uforståeligt. Jeg kan ikke se, hvad det er de laver.

I: Nej.

BHKL: Det har jeg ikke prøvet før. Det kan være tilfældigt, det ved jeg ikke.

I: Nej. Ja.

BHKL: Øhm... (pause) talmæssigt vil jeg også sige, det har jeg heller ikke prøvet før – der er så mange, der ikke ved, hvad tallene er.

I: Mmh. Ja.

BHKL: Så det er jeg lidt overrasket over. Det, det er meget... meget ringe test. (bladrer i papirer)
Nu skal du se engang. Alt det der er rødt... (bladrer), det er ikke så godt.

Vores materiale rummer på den måde dobbeltheder. På den ene side meldes der fra skolerne til dagtilbud og tidlig SFO, at det ikke er vigtigt, at børnene lærer bogstaver og tal. Og børn sendes - ifølge vores materiale - heller ikke tilbage til børnehaverne, hvis det er det faglige indhold i skolen, der er vanskeligt for barnet. På den anden side kan børn godt vurderes som "umodne", med henvisning til deres manglende kendskab til netop bogstaver eller tal, så hvis børnehaverne gerne vil levere børn, der vurderes som "modne" i skolen, så skal de måske alligevel snige nogle bogstaver og tal ind i deres hverdagspraksis, selvom børnehaveklasserne melder om noget andet. Børnehavernes fokus på "selvkørende" børn, kan godt se ud til at give mening i skolerne frikvarterer, men i undervisningssammenhæng, ser det nærmest ud til at være en potentiel forstyrrelse, hvis børnene har selvstændige meninger om, hvad der skal foregå. Her skal de helst være villige til at lade sig føre afsted i samlet flok.

En dagtilbudsleder siger på et møde:

“Jeg er så ked af, nogle gange, de der kasser, der bliver lagt ned. Om at de skal være læringsparate, hvordan de skal være inde i skolen, hvor jeg tænker: "jamen, barnet skal være parat til at gå ind i et nyt miljø, og skolen skal være parat til at møde et nyt individ der, hvor det er". Der vil jeg ti gange hellere være. Og så tror jeg, alt det andet, det kommer sgu.”

3. praksisforskningsmøde.

Børneparathed i skolen

Strukturen skal være børneparat

To pædagoger beretter på et møde om betydningen af at have strukturen for børns skolestart på plads. Som vi tidligere har refereret, var der i den tidlige SFO-start, vi har fulgt, nogle strukturer, der måtte ændres undervejs. Kort tid efter, at børnene var startet i SFO'en, skulle de gå fra at være opdelt i tre grupper til at være opdelt i to. Ændringerne blev ikke besluttet med afsæt i børnene og var en strukturændring, der kunne have været foretaget inden børnene startede i den tidlige SFO. De beskriver denne omstrukturering som en ikke-børneparat struktur (jf. den indledende begrebsafklaring af parat-begrebet). De fortæller således:

Pæd 1: Altså, jeg tænker faktisk, vi har et meget godt eksempel fra os i år [på hvad børneparathed ikke er]. Fra da vi skal gå fra tre grupper til to grupper, hvor børneparatheden i hvert fald ikke var i, øh... højsædet på det tidspunkt fordi at...

Pæd 2: Vi var tre grupper til at starte med (...) og så lige pludselig, så finder de ud af i skolen, at der ikke var elever nok til tre klasser.

Pæd 1: Det var i hvert fald ikke hensigtsmæssigt, hvis vi kigger på børneparathed fra skolens, altså, oppefra og ned og se, hvad der skete med børnegruppen, da vi gjorde det, var det i hvert fald ikke det, den børnegruppe havde brug for.

Citat fra interview.

En indskolingsleder sætter ord på børneparathed som det at være nysgerrig på barnet og samtidig arbejde med måderne at se og forstå børnene på.:

“Når man er børneparat, så er man også nysgerrig på barnet, og nysgerrig på, hvad er det barnet, altså, hvor er det kompetencerne er henne? Og der, lige så forskellige som vi er, lige så forskellige kompetencer ser vi også. (...) Lad være med at sige: “barnet er skide irriterende”, men i stedet sige: “ej, hvor er det irriterende, det der sker omkring det her”. Sådan ligesom at flytte fokus, så det ikke er barnet, men det faktisk er det, barnet gør. Altså adfærden i det. Så det arbejder vi lidt med i øjeblikket. Jeg tænker også, det betyder faktisk også noget, for barnet, altså – på den måde, vi ser barnet på.”

Citat fra praksisforskningsmøde.

En børnehaveklasseleder fortæller, at børneparathed for hende er at kunne møde børnene der, hvor de er, fx i forhold til læring og materialer. Hun tilpasser fx skema og forløb til børnene først og fremmest og dernæst i forhold til overordnede regler om pensum:

“Jeg har et pensum, ja det har jeg. Men hvis ikke jeg kan, jeg kan jo ikke tvinge børnene til at lære. Og det gør jeg heller ikke. Altså jeg er nødt til at møde dem der, hvor de er. Og jeg er nødt til at lave materiale ud fra hvor de er, og differentiere ud fra hvor de er. Og det kan, uanset hvad regeringen siger, jeg skal, så er jeg nødt til at gøre det ud fra den børnegruppe, jeg har. Og et eller andet sted, så når de et godt stykke hen af vejen. Det er ikke sikkert, alle når alt det, som pensum siger, men så kan det være, de når det i starten af første klasse. Og så overleverer vi igen til første klasse og siger, den og den elev nåede der og der til.”

Citat fra interview.

På den måde peges der på, at børneparathed ikke kan defineres som én ting, handling eller forståelse, men som en måde at forholde sig til skolens struktur set fra de børn, der starter i skolen. At tænke ‘rundt om børnene’ og ‘med børnene’ på det skolearrangement, de skal deltage i, og derfra tilpasse programmet til de børn, der er ankommet. Udfordringen i dette arbejde er, at børn er forskellige, kommer forskellige steder fra, ønsker sig forskellige ting og har brug for forskellige former for ‘parathed’ fra de voksne i skolen.

Vejen til børneparathed

Flere er enige om, at samarbejde mellem børnehave og skole og/eller SFO er nødvendig for børneparatheden i skolen. I dette perspektiv forstås børneparathed som noget, der handler om at forstå og kende til, hvor børnene kommer fra, for at tage imod dem, med det de kommer med.

En børnehaveleder forklarer:

“Jeg sidder sådan og kredser omkring to begreber, der hedder børneparathed og børnehaveperspektivet. Fordi jeg tror, at vi taler jo lige præcis om to forskellige verdener. Vi taler om en verden i en børnehave og vi taler om en verden i skolen, og der er jo et, måske et forskelligt, barneperspektiv, der bliver lagt til grund. Og jeg tror, noget af det, der er rigtig vigtigt, det er, at man taler sig ind i de her to forskellige verdener, så man har en forståelse af, jamen hvad er det, der rører sig inden for dagtilbuddet? Hvad er det, der rører sig indenfor skoleområdet? Jeg tror, det der er lagt som grundstenen i vores brobygningsarbejde og vores særlige samarbejde her i [distriktet], det er, at vi har faktisk brugt 3 år på at tale os ind i at få en forståelse af, hvad vil det sige, altså hvad er skolen egentligt? Altså... Det har taget, det tog over 1½ år før vi ligesom talte samme sprog. Da vi mødtes allerførste gang talte vi på ingen måde samme sprog. Vi var i hver sin verden, og vi anede ikke, hvad det var, at når vi [fra børnehaverne] sagde et, så mente skolen noget andet.”

Citat fra praksisforskningsmøde.

De professionelle kan lære af hinanden, og om børnenes forskellige verdener, i brobygningsarbejdet. Udover samarbejde mellem skole og børnehave, så peges der også på, at vilkårene for at arbejde med børnene i SFO og skole, har betydning for børneparathed. En SFO-pædagog siger fx, at vejen til børneparathed også går gennem fx muligheden for at arbejde med børnene i mindre grupper af og til. En mulighed, der ikke altid tilrettelægges eller udnyttes i skolerummet.

Nytænkning af skole må til, hvis vi skal tale om børneparathed

En børnehaveleder mener, at der skal mere end samarbejde til, for at være børneparat i skolen. Skolen må grundlæggende ændres. Skolen er alt for struktureret og firkantet, mener hun. En anden børnehaveleder er enig, og tilføjer, at der er mange skift børn skal igennem i løbet af et børneliv: Vuggestue, børnehave, SFO, skole. Hun mener heller ikke, at det er børneparathed, at børn skal have et pensum som 5-årige. Hun synes, at der stilles alt for mange krav til børn i Danmark. Hun mener, at flere børn skulle have lov til at blive skoleudsat. Hun mener også, at pædagoger og lærere har mulighed for at skabe forandringer nedefra, hvis de står sammen og siger fra overfor de tiltag, der kommer oppefra.

Konklusion

Den hovedkonklusion vi kan drage er, at der er meget lang vej fra kommunale beskrivelser af overgangsarbejde og så det konkrete levede hverdagsliv i børnehaver, SFOer og skoler, som vi har kunnet følge i de tre forskellige skoledistrikter, vi har fulgt børn og pædagogisk personale i.

Vi har kun udforsket feltet i samarbejdet med kommuner, skoledistrikter, skoler, børnehaver og pædagogisk personale, der har arbejdet meget intenst og koncentreret på at sikre og understøtte børns skoleparathed og gode overgang fra børnehave til skole, men i alle børnehaveklasser har vi mødt børn, der oplevede skiftet og overgangen som vanskelig, ligesom der alle steder har været børn, der har fremstået som glade og tilfredse med at være startet i skole.

Forestillingen om, at aktiviteter og materiale skaber positiv kontinuitet, ser ikke ud til ubetinget at stemme overens med den praksis, vi har fulgt. Det ser ud til, at aktiviteter og materialer skifter form og betydning, når de flytter kontekst, og derfor ikke bliver helt så genkendelige som det i teorien var tiltænkt. Ofte observerer vi mere forvirring omkring aktivitetsgentagelser, end ved præsentation af nye og ukendte aktiviteter. Når de voksne forventer, at børnene kender aktiviteterne, præsenteres de ikke helt lige så grundigt, og samtidig er der altid små justeringer i måderne aktiviteter udføres på, så de alligevel ikke er helt som børnene har mødt dem tidligere. Når der tilbydes helt nye aktiviteter som ingen kender, er det samtidig lettere at få de børn, der kommer "udefra", til at blive en del af arrangementet på lige fod med de børn, der kender hinanden fra børnehaverne.

At tidlig SFO fører til en roligere skolestart kan diskuteres. Det var af forskellige grunde ikke tilfældet, der hvor vi fulgte børn. Forløbet rummede mange strukturændringer og flere skift og overgange. Både børn og voksne blev flyttet rundt i forløbet, og i børnehaveklassestarten måtte SFO'en også igennem både en omlægning, flytning af lokaler og en nedskæringsrunde. Man kunne foranlediges til at sige, at vi har fulgt et helt særligt forløb, som stillede særlige udfordringer for netop dette års tidlige SFO-forløb på netop denne skole. Men når vi sammenligner vores materiale på tværs af alle tre kommuner og kigger nærmere på de diskussioner og præsentationer, som er blevet fremlagt på vores praksisforskningsmøder, er netop fortællinger om omstruktureringer, omrokeringer og besparelser gennemgående. Det ligner tværtimod, at vi har fået indblik i et helt almindeligt forekommende scenarie.

I forhold til den tidlige SFO-start, ser det ud til, at vi, i Danmark, er i gang med at genopfinde "den dybe overgangstallerken" på ny. Vi er i gang med at konstruere en børnehaveklasse version 2.0. Børnehaveklassen blev jo i sin tid indført som et overgangsarrangement, for at hjælpe børn, der ikke havde gået i børnehave, godt ind i skolen. I dag har vi gjort børnehaveklassen obligatorisk og rykket væsentlige dele af det tidligere 1. klasse pensum ned i børnehaveklassen og rykket et nyt og ekstra 'overgangsled' ind i børnenes institutionelle forløb – den tidlige SFO i varierende længde. Derved indføres der blot endnu flere og tidligere overgange i børnenes liv.

Mange børn i det forløb, vi har fulgt, syntes, at det var vanskeligt at starte i den tidlige SFO, og der var stadig både børn og voksne, der fandt det vanskeligt at starte i skolen. I børnehaveklassen version 2.0 er det børnehavepædagoger og SFO-pædagogers opgave - i et SFO-lokale - at introducere børnene til børnehaveklasselærens domæne, regler og rammer.

Alle børn oplever overgange i deres liv. Det er et alment menneskeligt vilkår, at der indgår både vertikale og horisontale overgange i livet. Det er i sig selv ikke et problem. Samtidig er det ikke nødvendigt institutionelt at understøtte, at børn tilbydes endnu flere overgange. Bronfenbrenner har udpeget overgange som en integreret del af al menneskelig aktivitet og som en vigtig drivkraft for udvikling (Bronfenbrenner, 1986). Samtidig er netop overgange også et sted, hvor den psykologiske forskning er opmærksom på risikobetonede livsevents (O'Brien, 1991), hvilket er en af grundene til, at der er så stort fokus på at arbejde med netop overgangene (OECD, 2017). Når vi i DK i høj udstrækning prioriterer at indlægge tidlig SFO-start i børns liv, så indlægger vi, i forsøget på at understøtte og hjælpe én formodet risikobetonet overgang, en ekstra overgang i børns liv – man kunne altså

sige, at der tilføjes flere risici. Alternativt kan vi sige, at børnehaveklassen i dag må tænkes som 1. klasse, og at overgangsklassen nu er sneget ned i alder og flyttet ind i SFO-regi, og langt de fleste steder er forkortet til et kompakt forløb på 2-3 måneder.

At lade børnehavepædagoger følge med ind i den tidlige SFO ser ud til potentielt at have nogle fordele, men ikke ubetinget. Der har tydeligt været situationer i vores materiale, hvor det har været positivt understøttende for børn, der fandt det vanskeligt at finde sig til rette i den nye sammenhæng, at de havde en kendt voksen med sig. Der har dog også været eksempler på, at den viden om børnene som børnehavepædagogerne har med sig fra børnehaven, bliver forstyrrende eller irrelevant, fordi børnene indgår i nye sammenhænge, og andet bliver betydningsfuldt for dem i skolen.

En interessant analytisk pointe er, at det på tværs af de kommuner vi har fulgt, ser ud til at børnehavepædagoger og børnehavepædagogik arbejder for at udvikle og understøtte en anden type skoleparathed end den som skolerummet kalder på. Børnehavepædagogikken understøtter at børnene, ud over at blive selvhjulpne i fysisk forstand, bliver selvstændige små væsener, der kan og vil noget selv. I skolens undervisningssammenhæng efterlyses i højere grad børn, der er klar til at ville det som underviseren vil.

Vi har i vores studie ikke fået øje på, at én overgangsmodel er bedre end den anden. Der er fordele og ulemper forbundet med dem alle tre. Dockett og Perry (2013) kommer frem til den samme konklusion:

“ There is no single best model. Rather, research emphasises the importance of contextually and culturally relevant approaches that focus on relationship-building all of those involved in the transition to school. At a time when we are becoming more aware of the complexity of transition, we need to be wary of attempts to simplify it by reducing it to a series of practices or actions.”

Dockett & Perry, 2013, p. 172.

Det, der ser ud til at være i spil, på tværs af de tre overgangsarrangementer, vi har fulgt, er, at børn har brug for nærværende (relationel) støtte af varierende former, der er konkret forbundet til den specifikke sociale situation, som de befinder sig i. Hvad der bliver vigtigt for børnene i overgangen, ser ikke ud til at kunne udpeges, planlægges og imødegås på forhånd. Det ser umiddelbart ud til at give bedst mening at tænke, at børn lærer at gå i tidlig SFO i den tidlige SFO. De lærer at gå i børnehaveklasse i børnehaveklassen og at rulle ind i integrerede indskolingsklasser gennem en rullende skolestart ind i aldersintegrerede klasser. De steder, hvor noget potentielt blev svært for et barn, blev situationen forbedret, hvis der var en konkret voksen (og konkrete børn) klar til at understøtte den konkrete situation. Som det fremhæves i en ministeriel rapport fra New Zealand:

“ (...) it is possible to argue that school readiness develops as children experience school and manage the various contexts and demands they encounter there. This view posits that school and classroom practices, as well as the context of school, shape experiences of school (Peters 2010).”

Dockett & Perry, 2013, p. 170.

DEL 2:

Overgangsarrangementer anno 2018

I denne anden del af rapporten præsenteres et systematisk overblik over overgangsarrangementer i Danmark anno 2018. Det systematiske består bl.a. i, at vi, som tidligere nævnt, har studeret børne- og skoleforvaltningers hjemmesider i alle landets 98 kommuner og efterfølgende har haft telefonisk kontakt med kommunale ledere, pædagogiske konsulenter, eller andre medarbejdere i forvaltningerne, for at få af- eller bekræftet vores informationer. Rapporten indeholder dels en oversigt over, hvilke skolestartsmodeller, der anvendes i landets 98 kommuner (se tabel 1, side 34), dels beskrivelser af, hvordan der arbejdes pædagogisk med at skabe gode overgange fra børnehave til skole, og hvilken rolle pædagoger har i dette arbejde. Det sidstnævnte overblik har vi etableret gennem studier af udvalgte skolers hjemmesider, udgivelser med beskrivelser af kommuner og skolers overgangsarbejde, samt telefoninterviews med pædagoger, der arbejder specifikt med overgange. Overblikket over det pædagogiske arbejde belyses gennem eksempler fra forskellige skoler i forskellige kommuner, der skal give et indtryk af, hvordan der arbejdes med børns skolestart.

I det følgende gives der eksempler på, hvordan børnehavepædagoger, SFO-pædagoger og lærere arbejder og samarbejder om at skabe skoleparathed, børneparathed og gode overgange fra børnehave til SFO og skole. Kriterierne for udvælgelsen af de enkelte eksempler er enten, at de er typiske i forhold til kommunens retningslinjer for overgangsarrangementer, eller, at de er atypiske og, via kommunalbestyrelsen, har fået dispensation fra de overordnede retningslinjer, og derfor kan sige noget om bredden og diversiteten i det pædagogiske samarbejde omkring overgangen fra børnehave til skole i Danmark. Et eksempel på det atypiske, i forhold til det typiske, ses i Horsens kommune, hvor den overordnede politik er, at der er tidlig SFO-start for alle børn fra den 1. maj, men to skoler i Horsens kommune samtidig har fået lov til at arbejde med alternative modeller for skolestart. På Nim Skole og Børnehus har man fx rullende skolestart tre gange årligt i "Kompetencebaseret Rullende skolestart og Aldersintegreret Indskoling" (også kaldet KRAI) stamklasser fra 0. til 2. klasse, hvor hver stamklasse har tilknyttet en lærer og en pædagog. Her ligger vuggestue, børnehus, folkeskolens indskoling og mellemtrin på samme matrikel og Nim Skole og Børnehus kan derfor tilbyde et børneforløb fra 0-13 år (<http://nimskole.skoleporten.dk/sp>). På Østbirk skole i Horsens kommune havde man tidligere rullende skolestart, men er fra maj 2018 gået over til at have en førskolegruppe, som går i skole 2 dage om ugen for så endelig at starte i skolen efter sommerferie. Førskoleeleverne er, så at sige, på deltid i skolen fra maj måned ([skoleporten.dk/sp](http://nimskole.skoleporten.dk/sp)).

Tre overgangsmodeller

Vores kommunale oversigtsarbejde viser, at der overordnet set findes tre modeller for overgange fra børnehave til skole i Danmark, der hver især er forbundet med hver sin type af skolestart. Det er op til kommunalbestyrelsen i kommunerne at vurdere og bestemme, hvilken model, der er mest hensigtsmæssig i forhold til kommunens økonomiske politik, deres dagtilbuds- og skolepolitik og endelig deres sammenhængende børne- og ungepolitik, der omhandler børn og unge med behov for særlig støtte i alderen 0 -18 år. De tre overordnede overgangsmodeller præsenteres kort her og forklares efterfølgende uddybende ved hjælp af lokale eksempler.

De tre overgangsmodeller er:

- **Skolestart i august.** Børnene starter ofte i SFO i starten af august og herefter i børnehaveklasse, når folkeskolerne starter efter sommerferien.
- **Skolestart via tidlig SFO-start.** Børnene starter typisk i SFO i forårmånederne og bliver skoleelever, når folkeskolerne starter
- **Den rullende skolestart.** Her starter børnene typisk i aldersintegrerede klasser på forskellige tidspunkter i løbet af skoleåret, i forhold til, hvilken måned de fylder 6 år.

Tabel 1: Oversigt over kommuners overordnede og alternative skolestartsmødeler i Danmark anno 2018. Anja Hvidtfeldt Stanek og Sussanne Hangård Vendelbo, 2018.

Skolestartsmødel	Tidlig SFO	August	Rullende
Antal kommuner med denne mødel som overordnet skolestarts- eller overgangspolitik for flertallet af kommunens skoler	59 (60%)	36 (37%)	3 (3%)
Antal kommuner uden alternative ordninger til ovenstående	47	19	3
Antal kommuner med både tidlig SFO og rullende skolestart som alternativ start i august.		4	
Antal kommuner med tidlig SFO som alternativ til start i august		4	
Antal kommuner med rullende skolestart som alternativ til enten tidlig SFO-start eller start i august.	12	17	

Tabel 1 viser, hvordan kommunernes arbejde med overordnede og alternative skolestartsmødeler fordeler sig anno 2018. Tidlig SFO-start er i 2018 blevet den mest udbredte skolestartsmødel i Danmark. Kommunernes argumenter for ændringen til en overgangsmodel via tidlig SFO-start, hentes både i forhold til økonomi og i forhold til pædagogik. Mere om dette senere. Rullende skolestart findes som den eneste skolestartsmødel i tre kommuner, men modellen findes desuden som forsøgsordning, efter tilladelse fra de lokale kommunalbestyrelser, i ca. 20% af de øvrige kommuner.

Skolestart i august

Ifølge vores undersøgelse praktiserer 36, svarende til 37%, af landets kommuner traditionel skolestart i august uden tidlig SFO-start. Her starter børn, der fylder 6 år inden den 31.12. i det indeværende kalenderår, i børnehaveklasse efter sommerferien i august måned. Børnene kan starte i SFO'en 1. august og har dermed mulighed for at lære SFO'en en smule at kende i en uge eller to inden den egentlige skolestart. Skolestart i august er i dag den næstmest almindelige mødel, men kun 19 kommuner har udelukkende denne traditionelle mødel. Skolestart i august forbindes med enhedsskolen, hvor alle landets børn starter i skole efter den samme mødel og på det samme tidspunkt efter sommerferien. I forbindelse med den traditionelle skolestart i august, ligger der, ligesom i de øvrige skolestartsmødeler mange forskellige former for "brobygningsarbejde". Mange kommuner arbejder fx med årshjul for brobygningsaktiviteter som overleveringsmøder mellem daginstitutionsledere og skoleledere forud for skolestart, besøgsdage for de kommende skolebørn og forældremøder. Nogle kommuner arbejder desuden med en kanon, hvor der fx arbejdes med at skabe kontinuitet gennem genkendelige læringsmåder, temaer, aktiviteter og overgangsobjekter, både i børnehaven og i børnehaveklassen.

Skolestart med tidlig SFO

Kært barn har mange navne. I de forskellige kommuner kaldes denne praksis ved forskellige navne som fx tidlig SFO, mini-SFO, spiregruppe, forårsskole og førskole.

Ifølge vores undersøgelse, er tidlig SFO den mest udbredte overgangsmodel i 2018.

I 59 kommuner, svarende til 60% af de danske kommuner, starter børnene i SFO i særligt tilrettelagte forløb inden sommerferien det år, hvor de starter i børnehaveklasse. Starttidspunktet for tidlig SFO varierer fra 2-12 måneder før skolestart. Det mest udbredte er, at skolernes SFOer starter i foråret, idet 6 kommuner starter i marts, 26 kommuner starter i april og 22 kommuner starter i maj. En enkelt kommune, Gladsaxe, har SFO-start 1. juni. I Tårnby kommune afhænger tidspunktet for børnenes start i SFO af skolevalg. Tidspunktet ligger mellem

1. marts og 1. juni. En del kommuner er logistisk udfordrede, idet daginstitutionerne mangler plads, og dette får betydning for børnenes overgang fra børnehave til skole. I Allerød starter børnene institutionsvis, tilsyneladende af hensyn til, særligt de mindste daginstitutioners, økonomi, på forskudte tidspunkter fra den 1. marts, 1. april eller 1. maj, alt efter hvor store årgangene er, og hvor mange børn der er på de enkelte institutioner.

Pædagogisk argumenteres der fra kommunens side med, at de børn, der ikke går i distriktsbørnehaverne gennem ordningen har mulighed for at få en lempeligere start på skolelivet. I Furesø kommune er der, på grund af pladsmangel i børnehaverne, SFO-start to gange i løbet af foråret, den 1. februar og den 1. maj, så der skabes plads til nye børnehavebørn. I Center for dagtilbud og skole i Furesø kommune argumenterer man pædagogisk for ordningen med, at der peges på de børn, der er "klar til at komme afsted" som dem, der starter SFO 1. februar. Ofte betyder disse tidlige ryk, at børn må flyttes tidligere hele vejen op. Børnehaveklassebørn flytter til første klasse i foråret, og børn i tredje klasse må rykke tidligere ud af SFOerne for at give plads til de nye.

På Holmegårdsskolen i Næstved kommune, hvor der ellers er SFO-start den 1. april, starter børnehavens storbørnsgruppe, på grund af pladsmangel i børnehaverne, allerede i førskole-lokaler ved skolestart i august, dvs. et helt år før børnehaveklassestart. Gruppen følger dog dagtilbudsloven hele året. Men med udgangspunkt i lovtæksten i den nye dagtilbudslov, vil disse børn fremover skulle tænkes som skolestartere et helt år tidligere end andre børn, hvormed skoleforberedende aktiviteter i børnehaven må starte et år tidligere end for de børn, der starter skole efter den traditionelle model i august måned det år de fylder 6 år. I Fredericia kommune har løsningen på pladsmangel i børnehaven siden maj 2018 været, at 220-240 børn, svarende til ca. 37% af årgangens skolestartere bliver tilbudt tidlig SFO. Forældrene kan ved indskrivning til skole vælge, om de ønsker at tage imod tilbuddet om tidlig SFO-start til deres børn. Kommunale planlæggere afgør antallet af børn, der skal starte i tidlig SFO, mens pædagogerne i kommunens børnehaver vurderer, hvilke børn i gruppen, der har ønsket tidlig SFO-start, der kan få tilbuddet.

Helt generelt, er det ikke obligatorisk, at forældre skal tilmelde deres børn i skolefritidsordning (SFO) på de folkeskoler, der tilbyder tidlig SFO, men det forventes, og langt de fleste gør det. Det er forskelligt, om børnene kan blive i børnehaven, hvis de ikke skal gå i SFO. I Odense kommune er tilbuddet, i de skoledistrikter, hvor der tilbydes tidlig SFO, at børnene starter i Forårs SFO i marts måned, og der tilbydes ikke andre kommunale pasningstilbud fra marts til skolestart i august i de pågældende skoledistrikter for børn, der skal starte i folkeskolen. Enkelte skoledistrikter i Odense har rullende skolestart, og her starter børnene i SFO samtidigt med, at de starter i skolen. Det gælder for de fleste kommuner, at de børn, der alligevel bliver i børnehaverne i kommuner med tidlig SFO-start, ofte gør det, fordi de enten skal starte i privatskoler eller i specialskoler. Det vil sige, at det lovgivningsmæssigt er "frivilligt", om man vil lade sit barn starte i tidlig SFO i de kommuner, hvor dette er modellen, men at det reelt er almindelig praksis, og ikke noget det er let at omgå.

Der er mange forskellige modeller for, hvordan man skaber overgange fra børnehave til skole, der benytter sig af skolefritidsordningen (SFO) som mellemstation fra børnehave til børnehaveklasse/skole. De måneder der ligger i SFO'en inden sommerferien bliver tænkt som en periode, hvor børnene fysisk er i skolens SFO og lærer bygningerne, klassekammerater, SFO-personale, børnehaveklasseledere og den daglige rutine at kende, så de er klar til at gå i gang med undervisningen, når børnehaveklassen starter op efter sommerferien.

Rullende skolestart som overgangsarrangement

I den sidste halvdel af 1990'erne blev rullende skolestart afprøvet som en forsøgsordning på 9 skoler, fordelt på 8 kommuner. Overgangsarrangementet var inspireret af skolestartspraksis i New Zealand, hvor børn starter i skolen i aldersintegrerede klasser på deres 5-års fødselsdag. I den første danske udgave rullede børnene som regel ind i skolen på deres 6-års fødselsdag. Det vil sige, at skolen modtog nye børn løbende hele året. Mange af de versioner af rullende skolestart, som findes i dag, har samlet skolestarten en smule mere, så børnene ikke nødvendigvis starter i skole på deres fødselsdag, men i stedet i den måned, eller det kvartal eller det halvår, hvor de fylder 6 år.

Aktuelt er der, ifølge vores undersøgelse (Se tabel 1 s. 34), 3 kommuner i Danmark, hvor rullende skolestart er det overordnede kommunale princip for skolestart, nemlig Frederikshavn, Tønder og Læsø. Desuden har 23 kommuner enkelte skoler, hvor der praktiseres rullende skolestart, enten som forsøgsordninger, eller som alternativ til den traditionelle skolestart eller tidlig SFO. De fleste børn "ruller" ind i aldersintegrerede klasser, men fx på Hammershøj Skole i Viborg er klasserne ikke aldersintegrerede. I det følgende gives eksempler på, hvordan rullende overgang fra børnehave til skole praktiseres på udvalgte skoler.

På Nordstjerneskolen og Skt. Helenaskolen i Gribskov kommune er den rullende skolestart tæt på den oprindelige New Zealandske model. Her starter børnene i skole umiddelbart efter deres 6-års fødselsdag i aldersintegrerede stamgrupper fra 0. til 2. klasse. Der er 24 til 34 elever i hver stamgruppe, der enten har to lærere, eller en lærer og en pædagog tilknyttet. De "gamle" elever i stamgrupperne fungerer som en slags rollemodeller for de nye elever, og hensigten er, at børnene hurtigere lærer dagligdagspraksisser, som ellers ville tage lang tid at lære for en skolestarter (<http://nordstjerneskolen.skoleporten.dk/sp>, <http://sankthelenskole.skoleporten.dk/sp>). På Præstemarksskolen i Favrskov kommune i region Midtjylland, er børnene siden august 2000 blevet undervist i aldersblandede grupper på 6 – 8 børn. Alle børn begynder i skole den første hverdag i måneden efter, at de er fyldt seks år. Hvis barnet fx har fødselsdag i september, vil det skulle starte i skolen på den første hverdag i oktober (<https://praestemarksskolen.skoleporten.dk/sp>).

I Odense kommune har fem skoler fleksibel skolestart. Her starter børnene i aldersintegrerede klasser i det kvartal, hvor de fylder 6 år. Overgangen fra dagtilbud, der her kaldes for børnehuse, til aldersintegreret klasse i skolen, starter med, at der afholdes informationsmøder på skolerne 4 gange årligt. Herefter modtager barnet og forældrene en skolestartsinvitation med praktiske oplysninger. Der afholdes forældremøde i børnehuset før skolestart, barnet besøger skolen og der afholdes overleveringsmøder, hvor børnehuset giver informationer videre til skolen om barnet. Der er, ifølge skolernes hjemmesider, rullende skolestart 1. januar, 1. marts, 1. august og 1. oktober på alle fem skoler. Når børnene starter i de aldersintegrerede klasser, bliver barnet tildelt en makker, som er en 1-2 år ældre elev i klassen, der skal støtte og hjælpe barnet med at få en god overgang, bl.a. ved at lege med dem i frikvartererne, vise dem lokaliteterne og dele deres viden om skolens regler med dem.

I Århus arbejdes med KRAI, der står for Kompetencebaseret Rullende skolestart og Aldersintegreret Indskoling (Aarhus Kommune, 2011). Metoden er baseret på et pilotprojekt, der startede i de tre århusianske skoledistrikter Malling, Frederiksbjerg og Lisbjerg for 10 år siden. Her blev elever tidligere optaget på skolen i 'rul' 3 gange årligt ind i aldersintegrerede klasser med elever fra børnehaveklassen op til anden klasse. I dag er denne praksis ændret til at der kun 'ruller' ind i skolen i august og februar. Grundtanken i Kompetencebaseret Rullende skolestart og Aldersintegreret Indskoling udfordrer den traditionelle måde at tænke skolestart på. Det er grundtanken, at børnene "ruller ind", når de vurderes skoleparate. Som pædagoger, der arbejder med KRAI fortæller i et telefoninterview, ville det ideelle være, at børnene kunne sendes afsted til skole løbende gennem hele skoleåret. Med KRAI er det skoleparathed, og det som skolerne kalder børnenes kompetenceniveau, der er afgørende for, hvornår børnene begynder i skole. I det følgende gives 2 eksempler på, hvor forskellige overgangene kan være, trods det fælles udgangspunkt: På Malling skole optages børn til indskoling fra børnehaverne i august og januar (<http://malling-skole.skoleporten.dk/sp>). Der arbejdes sammen med Malling Dagtilbud om overgangen. Inden skolestart besøger dagtilbuddene skolen og SFO'en, ligesom børnene besøger deres gamle dagtilbud, når de er startet i skole. Børnene går i traditionelle klasser på deres eget klassetrin, men er hver anden mandag opdelt i aldersintegrerede grupper. Tanken med denne struktur er, ifølge skolens hjemmeside, at børnene får et tilhørsforhold til egen klasse, men udfordres og udvikles i forhold til bl.a. ansvarlighed og kreativ læring i mødet med de større børn. Der arbejdes på de indbyrdes relationer mellem børnene, der tildeles en "storeven" eller en "lilleven", alt efter alder. Den kompetencebaserede undervisning foregår i egne klasser, hvor børnene deles op efter fagligt niveau. Argumentet for dette er, at det styrker undervisningsdifferentieringen. Børnene har 4 timers dansk og 2 timers matematik hver uge.

På Lisbjerg skole er der ligeledes rullende skolestart i januar og august. Barnets skoleparathed vurderes ud fra en status- og udviklingssamtale i børnehaven. Børnene ruller ind i aldersintegrerede basis-hjemmegrupper, der er tænkt som en stabil, tryk og kontinuerlig base. (<http://lisbjergskolen.skoleporten.dk/sp>). Der er højst 14 elever i basisgrupperne, og hver gruppe har en primærvoksen tilknyttet, der også er tilknyttet det enkelte barn i hele dets indskolingsperiode, fx i forhold til udarbejdelse af elevplan og forældrekontakt. To basis-hjemmegrupper danner en aldersintegreret klasse-enhed med 28 elever, og her er der tilknyttet en lærer og en pædagog. Det pædagogiske arbejde i indskolingen ligger ifølge Lisbjergs indskolingsmodel "i selvstyrende teams af lærere og pædagoger, hvor der arbejdes mod størst mulig autonomi".

Der opereres i Lisbjergmodellen med obligatorisk tid og planlagt tid. Den obligatoriske tid dækker over obligatorisk undervisning i hjemmegruppen, i klasseenheden og i hold på tværs af klasseenheder, hvor den differentierede undervisning foregår på baggrund af forskellige kriterier som fx fagligt niveau i dansk og matematik eller "fagspecifik fordybelses- og mestningsdifferentiering i forlængelse af temaer". Den planlagte tid dækker over den tid af skolefritiden i SFO'en, hvor der er tilbud om aktiviteter planlagt af det selvstyrende indskolingsteam. Disse aktiviteter indhold er planlagt i sammenhæng med den obligatoriske undervisning, som fx fordybelsesmuligheder i forhold til forskellige dele af undervisningen. I den planlagte SFO-tid er børnene stadig i deres hjemmebase-grupper i noget af tiden, ligesom de voksne planlægger "lærerige aktiviteter i differentierede samværsgrupper". Der er også fri tid i SFO'en, hvor børnene selv kan bestemme hvor og med hvem de vil lege. Børnene kan mindst være i indskolingsforløbet i 2 ½ år og højst i 3 ½ år. Der er "udrulning" til 3. årgang en gang om året, ved skoleårets begyndelse i august.

I 2003 udgav Uddannelsesstyrelsen "Evaluering af forsøg med rullende skolestart" (Uddannelsesstyrelsen, 2003). Evalueringen bygger på telefoninterviews med skoleledere og børnehaveklasseledere fra de 9 skoler, der oprindeligt var en del af forsøget, og skriftlige evalueringer fra de 4 skoler, der stadig havde rullende skolestart, da evalueringen blev foretaget. Evalueringsrapporten konkluderede bl.a., at rullende skolestart styrker indlæring og medlæring, at det enkelte barn og dets forældre er mere i centrum, fordi eleverne ikke starter på samme dag, og der derfor er mere tid til at vurdere det enkelte barn og inddrage forældrene, at undervisningsdifferentieringen understøttes og at fællesskabsfølelsen i klassen styrkes. Uddannelsesstyrelsen anbefalede rullende skolestart, men gjorde opmærksom på, at rullende skolestart kun kunne blive en succes, hvis forældre og pædagoger bakkede op om projektet. I evalueringen fra 2003 fremstilles rullende skolestart primært som et pædagogisk projekt, men det nævnes også, at der er mulighed for ressourcebesparelser i forhold til de afgivende børnehaver, der hurtigere kan sende børn videre til skolen. Evalueringen fremhæver også, at der kan spares penge på specialundervisning, grundet udvidede muligheder for undervisningsdifferentiering som følge af den rullende skolestart. I tabellen herunder ses en model fra evalueringsrapporten fra 2003, der viser de vigtigste fund i en overordnet analyse af styrker, svagheder, muligheder og faldgruber ved rullende skolestart.

Table 2: Overordnet analyse af styrker, svagheder, muligheder og faldgruber.

Kilde: Evaluering af forsøg med rullende skolestart (Uddannelsesstyrelsen, 2003).

Styrker	Svagheder
Mulighed for at lave individuelle vurderinger af det enkelte barns skoleparathed	Svært at planlægge undervisning, når børnene ruller ind løbende
Mulighed for at fokusere på det enkelte barn og dets forældre	Går imod en gammel tradition med skolestart, som er svær at bryde
Forbedre muligheder for undervisningsdifferentiering og tilpasning af undervisningen til den enkelte	Skolestarten er ikke længere en fælles referenceramme
Børn får i højere grad mulighed for at bryde med tidligere uhensigtsmæssig rolle	Behov for ekstra ressourcer især i planlægnings- og opstartsfasen
Børnenes sociale kompetencer styrkes gennem mulighederne for medlæring	Giver ressourcemæssige udfordringer, når den større gruppe af børn i børnehaver flyttes til børnehaveklasserne
Skolestarten bliver mere rolig og harmonisk for det enkelte barn og overgangen til skolen bliver mere glidende	Krævende tidsmæssigt i forhold til planlægning og gennemførelse af flere møder med forskellige interessenter
Fællesskabsfølelsen blandt børnene styrkes	Besværligheder med at få forældre til nye børn på omgangshøjde og blive en del af samlede forældregrupper
Ressourcemæssige fordele i forhold til afgivende børnehaver	Stor afhængighed af opbakning fra forældre og afgivende institutioner
Nedgang i forbruget af specialundervisning	
Forbedret samarbejde mellem skole og børnehaver	

Muligheder	Faldgruber
Sammen med udskudt klasseskift giver rullende skolestart især gevinster	Indførelse af rullende skolestart uden ordentlig tid til forberedelse
Samarbejde med andre interessenter kan videreudvikles	Indførelse af rullende skolestart samtidig med for mange andre projekter
	Manglende opbakning fra forældre
	Manglende opbakning fra afgivende institutioner

I en evalueringsrapport fra 2006 (Nielsen et al., 2006) anbefaler regeringens Skolestartsudvalg bestående af bl.a. daværende lektor, nu professor emeritus ved Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), Stig Broström og professor ved DPU Niels Egelund, vedrørende strukturen i indskolingen, at "rullende skolestart bør være en mulighed for interesserede skoler" og, at "aldersintegreret undervisning bør være en mulighed for interesserede skoler". I maj 2008 blev folkeskoleloven ændret, så kommunerne ifølge §34, stk 3, kan give skolebestyrelser lov til, af pædagogiske grunde at samle de yngste børn i aldersintegrerede klasser med rullende optag (<https://dan-skelove.dk/folkeskoleloven/34>).

Danmarks Lærerforening (DLF) har været kritiske over for rullende skolestart. I et notat fra april 2011 om aldersintegreret undervisning og rullende skolestart (Danmarks Lærerforening, 2011) hedder det, at:

"Rullende skolestart og aldersintegreret undervisning kan opfattes som en begyndende opløsning af klassen, som forstærker individualisering af undervisningen og som "niveaudeling af bagvejen" ved hjælp af individuelle læringsmål, elevplaner og elevdifferentiering". Et andet sted i notatet slår Danmarks lærerforening fast, at "DLF støtter den fortsatte udvikling af folkeskolen som en enhedsskole med årgangsdeling og med klassen som det bærende organisatoriske princip for undervisningen".

Overgangsarrangementer med børnehavepædagoger

I de fleste børnehaver samles de børn, der skal starte i skole i det kommende skoleår, i storbørnsgrupper, hvor der arbejdes på at gøre børnene klar til en skolehverdag, fagligt og socialt. Aktiviteterne er ofte informerede af de tidligere beskrevne obligatoriske læreplaner og kan have karakter af undervisning. Der arrangeres desuden besøg i SFO'en og skolen, og nogle steder låner børnehaven en dag om ugen et lokale i SFO'en, hvor de leger skole. På Dalmose skole i Slagelse kommune har man, sammen med Dalmose børnehave, skabt en førskole, der starter i september måned, en gang om ugen i tre timer, året inden, at børnene skal starte i børnehaveklasse i august. Førskolen har eget klasselokale, der findes i indskolingsområdet på skolens matrikel. Hensigten med dette er, at "førskoleeleverne bliver fortrolige med de fysiske rammer". En børnehaveklasseleder og en pædagog fra børnehaven samarbejder om at planlægge og udføre programmet. Programmet, der består af pædagogiske aktiviteter og undervisning er, ifølge folderen "Førskole Dalmose" (<https://dalmoseskole.slagelse.dk/media/11774687/foerskole-folder-4.pdf>) tænkt som en understøttelse af børnenes skoleparathed.

Pædagogiske aktiviteter og undervisning tager udgangspunkt i de 6 obligatoriske læreplanstemaer, som er fastsat af undervisningsministeriet, og en fælles kommunal brobygningskanon (<http://slagelse-kanon.dk/8/>) som alle børnehaver og børnehaveklasser i Slagelse kommune er forpligtede til at arbejde med. Blandt forskellige formål med førskolen, som formuleres i skolens informationsmateriale, er at skabe en glidende overgang fra børnehave til skole, at børnene lærer børn og voksne på skolen at kende, at børnene udvikler sociale kompetencer i forhold til kommende klassekammerater og at pædagog og børnehaveklasseleder kan iagttage børnenes kompetencer og derfor, ifølge Dalmose førskole-folderen, bedre kan guide forældre i, hvordan de bedst støtter barnet i overgangsfasen fra børnehave til skole.

I Aalborg kommune har man, efter et pilotprojekt i tre skoledistrikter i 2016, gennemført "håndholdt overgang fra dagtilbud til skole" i alle kommunens skoledistrikter. Den håndholdte overgang går ud på, at pædagoger fra børnehaverne følger med de "svageste" børn i den første måned i børnehaveklassen. Pilotprojektet blev gennemført i dagtilbuddene Lindholm/Løvvangen, Vejgaard og Seminariekvarteret med de dertilhørende skoler. Ifølge en rapport, udgivet af Aalborg kommunes kvalitetsenhed (<https://www.aalborg.dk/usercontrols/AalborgKommune/Referater/Pdf.aspx?pdfnavn=17609225-15789891-15.pdf&type=bilag&pdfid=79805>), blev det tydeligt gennem projektet, at indsatsen ikke kun kan afgrænses til nogle få, udvalgte skoler, idet de såkaldt "svage børn" blev spredt på mange forskellige skoler. I praksis valgte man derfor at lade projektet omfatte de børn i de 3 dagtilbud, hvor pædagoger vurderede behovet størst, uanset hvilken skole, barnet skulle gå på. I alt fik 32 børn en håndholdt indsats i pilotprojektet, der omfattede 9 daginstitutioner og 10 skoler.

I Holbæk kommune er der ansat såkaldt "samskabende pædagoger". En pædagog kan fx være ansat 15 timer om ugen i et børnehus og 15 timer i den skole, som børnehuset samarbejder med. Det samskabende består i at pædagogen følger med "storegruppen" i børnehuset over i 0. klasse i de første fire uger på fuld tid, for herefter, frem til årsskiftet, at være 3 dage i 0. klasse og 2 dage i den nye "storegruppe" i børnehuset. Efter jul skiftes der, så pædagogen er 2 dage i 0. klasse og 3 dage i børnehuset. Der er således en særlig pædagogstilling tilknyttet overgangen fra de sidste år i børnehaven og det første år i skolen (BUPL Midtjylland og Schoug Psykologi & Pædagogik, 2017).

I et telefoninterview fortæller en af de samskabende pædagoger, at i 2019 kommer de i alt 4 samskabende pædagoger til at være med i børnehaveklassen på fuld tid i de første 6 uger, fordi erfaringer har vist, at børnene slet ikke har været parat til at give slip på dem efter 4 uger. Her fortæller hun om baggrunden for at ændre perioden med samskabende pædagog fra 4 til 6 uger efter skolestart:

I: Men, hvordan har I kunne mærke, at de [børnene] ikke var klar?

SP: Øh... de har simpelthen, de har reageret, når vi har været væk... de har savnet os og efterlyst os. Det har... nogle af dem er (det) ligesom gået lidt tilbage med, og så, når vi har kommet... eller, ikke har været der, så har de ligesom haft brug for at have nogle voksne til at trøste dem, hvis de har været kede af det, efter de har vinket farvel til forældrene, og så altså, det er bare for tidligt at slippe dem, efter de fire uger.

I: Ja, okay. Det bliver spændende at se, om den samme reaktion kommer efter seks uger?

SP: Ja. Det ved vi jo ikke, altså... men, det tænker jeg ikke, at... altså vi har haft én... en af de samskabende har prøvet det, en enkelt gang, og hun synes, at det gav mere effekt ved de seks uger, og derfor har vi så sagt: Nu gør vi det så. Går over til de der seks uger, ikke?

I: Ja, okay. Så, der er en der har prøvet det, og så, fordi at det er kørt godt, så tænker I, at det kunne være modellen fremover? Men, og... de har simpelthen så stærke reaktioner, selvom I faktisk jo er der tre dage om ugen [i uge 5 og 6]?

SP: Ja. Både dem [børnene] og forældre. Det er ikke kun... nogle gange er det også forældrene.

I Ringsted kommune overgik man til tidlig SFO-start i 2017. I pjecen om skolestart står der: "I kommunen kalder vi børnene, der skal begynde i tidlig SFO, for Spirene, da der 29. april begynder en spændende tid, hvor børnene "vokser" sig helt klar til skolestarten i august." Ved overgangen til tidlig SFO-start besluttede kommunen at tilbyde en økonomisk model, hvor børnehaver kunne lade børnehavepædagoger følge med ind i "spiregruppen". I kommunen er der meget forskellige modeller for, hvilke børnehaver der sender pædagoger med til hvilke SFO'er. Det betyder, at nogle børn kan opleve at have en kendt børnehavepædagog med sig i den tidlige SFO-start på fuld tid helt frem til sommerferien, mens andre børn måske har en kendt pædagog med sig i to dage og andre igen, slet ikke har en kendt pædagog med sig.

Afslutning på del 2

Det overordnede billede, der tegner sig i forhold til, hvilke overgangsmodeller kommunerne vælger, at deres skoler skal anvende er, at børns overgange fra børnehave til børnehaveklasse i højere grad styres af økonomiske hensyn, end af, hvad der er pædagogisk og læringsmæssigt hensigtsmæssigt for børnene. Det tyder fx telefonsamtaler med kommunernes medarbejdere i skoleforvaltningerne på, når der fortælleres om logistiske og økonomiske baggrunde for at fastlægge tidlig SFO-start i bestemte måneder ud fra, hvordan der så kan jongleres med kommunens lokaler i forhold til optag af nye børnehavebørn. Der ser generelt ud til at være to parallelle projekter i gang på samme tid i forhold til skolestart, der kan være i modstrid til hinanden. På den ene side findes et økonomisk projekt, der handler om at spare penge på daginstitutionsområdet, idet den kommunale udgift til

børnehavebørn er højere end udgiften til SFO-børn, samtidigt med, at der spares penge på at skulle åbne nye daginstitutioner ved at sende de store børnehavebørn i SFO tidligere og tidligere. På den anden side, findes et pædagogisk projekt, der bl.a. udvikles i praksis blandt pædagogerne, der handler om at give børnene gode, trygge og velforberedte overgange. Her arbejdes nogle gange innovativt og kreativt, andre gange mere traditionelt, men ikke nødvendigvis mindre pædagogisk, med at finde måder, hvorpå børn kan sikres en god overgang og en god skolestart. Problemet er, at det økonomiske projekt ofte spænder ben for det pædagogiske projekt, og rigtig problematisk bliver det, når nye strukturelle tiltag, der har rod i økonomi, søges forklaret med argumenter, der skal give indtryk af, at de er en del af det pædagogiske projekt.

Forskningsprojektets formål og metode

Formål

Formålet med forskningsprojekt er at undersøge forskellige "alternative" modeller for overgange, hvor pædagogerne har en central rolle, og hvor fokus med afsæt i et børneperspektiv dels er på at skabe en børneparat skole og dels på skoleparate børn.

Forskningsprojektet undersøger

Forskningsprojektet undersøger, hvilke muligheder og udfordringer der er ved de alternative modeller for overgang fra børnehave til skole.

1. Hvad karakteriserer forskellige kommuners alternative forsøg med at skabe gode overgange fra børnehave til skole, ift. pædagogisk grundsyn, styringsmodel, samt pædagogens funktion og kompetence?
2. Hvordan kan vi forstå, hvad skoleparate børn og en børneparat skole er, med afsæt i børne- forældre- og pædagogperspektiv¹.

Forskningsprojektet er udarbejdet med udgangspunkt i spørgsmålet:

Hvilke muligheder og udfordringer er der ved de alternative modeller for "den gode overgang" fra børnehave til skole?

Projektet har til opgave særligt at fokusere på, hvordan pædagoger kan bidrage til overgangen.

Projektet (og rapporten) er udarbejdet i 2 parallelt udarbejdede spor eller dele, et systematisk overbliksspor og et kvalitativt spor.

Det systematiske overblik

I dette forskningsspor har vi har skabt et overblik over samtlige kommuners forskellige modeller for at skabe overgange fra børnehave til skole. Målet er at få beskrevet de forskellige typer af overgangsordninger, der anvendes aktuelt i Danmark.

Fra dette overblik er vi gået tættere på at undersøge, hvad der karakteriserer udvalgte kommuners alternative forsøg med at skabe gode overgange fra børnehave til skole, ift. pædagogisk grundsyn, styringsmodel, samt pædagogens funktion og kompetence.

Overblikket er skabt gennem læsning af beskrivelser af overgangsmodeller og -projekter på skolers og kommuners hjemmesider, suppleret med telefoninterviews med pædagogiske konsulenter, ansatte i hhv. børne- og skoleforvaltninger og pædagoger, der arbejder med samskabelse i praksis, samt gennemlæsning af forskningsrapporter fra fx BUPL, DEA, EVA og OECD (BUPL Midtjylland og Schoug Psykologi & Pædagogik, 2017 ; Danmarks Evalueringsinstitut, 2016, 2017; DEA, 2017; OECD, 2006, 2017).

Den kvalitative udforskning

I det kvalitative forskningsspor har vi haft fokus på muligheder og udfordringer i alternative overgangsarrangementer, samt pædagogers bidrag til børns overgang fra børnehave til skole. Derudover, har vi undersøgt, hvad skoleparate børn og en børneparat skole er, med afsæt i børne-, forældre- og pædagogisk personales perspektiv.

1) Forældreperspektivet indgår ikke i analyserne i denne rapport, men vil være inkluderet i senere publikationer.

I projektet har vi valgt at tage afsæt i følgende tre overgangsmodeller i tre forskellige kommuner:

1. den tidlige SFO-start med deltagelse af børnehavepædagoger i SFO'en
2. traditionel skolestart i august, understøttet af fælles "kanon", forstået som bestemt pædagogisk indhold og pædagogiske aktiviteter.
3. rullende skolestart med en indslusningspædagog i skolen.

Disse tre modeller er udvalgt for at undersøge alternative forsøg på at understøtte børns overgange fra børnehaven til skole.

Undervejs i projektet har vi foretaget deltagende observationer af pædagogisk praksis, samt børnelivet i denne. Dette er suppleret med interview, med udvalgte børn, forældre og pædagoger.

Fra projektets start blev der etableret en 'praksisforskningsgruppe' bestående af projektets forskere samt børnehavepædagoger, SFO-pædagoger, børnehaveklasseledere, skole-, børnehave- og SFO-ledere, fra de tre forskellige kommuner og skoledistrikter. I denne praksisforskningsgruppe har vi haft løbende diskussioner om relevante temaer, observationer og begyndende analyser fra projektet. I praksisforskningsgruppen har både forskere og praktikere fremlagt og diskuteret muligheder og udfordringer ved overgangsarbejdet. Disse diskussioner har spillet tilbage på de endelige analyser af projektets hovedspørgsmål om, hvilke muligheder og udfordringer der er ved de alternative modeller for "den gode overgang" fra børnehaven til skole.

Metode

Forskningsprojektet startede op i september 2017 og blev afsluttet december 2018.

Fra september til november 2017 arbejdede vi bl.a. på at få det første overblik over kommunernes forskellige overgangsarrangementer og udvalgte på denne baggrund de tre kommuner, som vi ønskede at samarbejde med. Herfra blev der indgået samarbejdsaftaler med de konkrete skoler og børnehaver, der skulle indgå i forskningsprojektet, og de første indledende møder blev afholdt. Oversigten over kommunernes arbejde med overgangsarrangementer er blevet opdateret og færdiggjort i november 2018.

I perioden fra november 2017 til omkring januar 2018 undersøgte projektets forskere, gennem deltagende observationer, den skolepraksis, som børnehaverne skal forberede børn til at træde ind i. Fra omkring april 2018 og frem til skolestart 2018 fulgte projektets forskere i to af kommunerne det samskabende arbejde, som forventes at gøre børn skoleparate fra børnehaven til skolestarten. Fra august til udgangen af oktober har vi fulgt børn i skolestarten i tre kommuner gennem observationer. Derudover har vi interviewet udvalgte børn og deres forældre om overgangen fra børnehaven til skole. I den tredje kommune har vi løbende fra årskiftet 2017-2018 frem til afslutningen af projektet fulgt med i en skoles arbejde med at modtage børn gennem rullende skolestart i skolen.

Det empiriske materiale

Vi har haft 44 observationsdage jævnt fordelt på de forskellige skoledistrikter og overgangsmodeller:

I skolen med rullende skolestart (integreret børnehaveklasse/første klasse):

Antal dage i alt: 9 observationsdage fra december 2017 - juni 2018

I skoledistrikt med kanon:

Børnehaveklasse: 4 observationsdage i december 17 og januar 18

Børnehaven: 3 observationsdage i 2 forskellige børnehaver = 6 observationsdage

Børnehaveklasse 2. runde: 4 observationsdage

I skoledistrikt med børnehavepædagoger i tidlig SFO:

Børnehaveklasse: 4 observationsdage i november og december 17

Børnehave: 3 observationsdage i 2 forskellige børnehaver = 6 observationsdage

Spiregruppe: 7 observationsdage fordelt fra 1. maj til 20. juni

Børnehaveklasse 2. runde: 4 observationsdage

Vi har foretaget 26 face-to-face interview af 1-2 timers varighed fordelt på følgende måde:

Børnehavepædagoger*: 4

SFO-pædagoger*: 3

Børnehaveklasseledere: 2

Indskolingsleder: 1

Flersprogpædagoger: 2

Børn: 7

Forældre: 7

* To SFO-pædagoger og to børnehavepædagoger blev interviewet sammen

Alle interviewene er jævnt fordelt på tværs af de tre forskellige overgangsmodeller, men af hensyn til muligheden for pseudonymisering af materialet, fortæller vi ikke mere specifikt, hvor de enkelte interview er foretaget. I analyserne tager vi selvfølgelig udgangspunkt i de konkrete kontekster, der fortælles fra.

Derudover har vi holdt forskellige møder. Vi har holdt tre lokale opstartsmøder med gensidig udveksling om lokale overvejelser, interesser, metoder og udfordringer.

Og så har vi, som beskrevet i starten af rapporten, holdt fire praksisforskningsmøder med deltagelse af 13 praktikere fra 3 forskellige kommuner fordelt på følgende professioner og funktioner: Viceskoleinspektør/indskolingsleder, SFO-ledere, SFO-pædagoger, børnehaveklasseledere, børnehaveledere og børnehavepædagoger.

Alle fire møder har haft en varighed af 3 timer og er blevet afholdt på skift hos de to skoler med deltagelse fra alle tre skoledistrikter. Møderne har løbende haft fokus på, hvad der har rørt sig i de lokale praksisser og derudover diskuteret følgende temaer:

- a) Hvordan arbejdes der lokalt med overgange og skoleparathed i daginstitutionerne og med overgange og børneparathed på skolerne og i SFOerne
- b) Børnenes skoleparathed.
- c) Skolernes børneparathed og forældresamarbejde.
- d) Opsamling på alle temaer og kort evaluering af forskningssamarbejdet.

Referencer

- Andreasen, K. E., & Ydesen, C. (2016). Pligten til at være parat. VERA tidsskrift for pædagoger, NO. 75(Juni (2016)), 16-21.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Broström, S. (2016). Overgang fra dagtilbud til skole - pædagoger og lærere i samarbejde Vera, NO 75(juni), 10-15.
- BUPL Midtsjælland og Schoug Psykologi & Pædagogik. (2017). Samskabelse om skolestart i distrikt skovvejen. Retrieved from <https://bupl.dk/wp-content/uploads/2018/09/materialer-afholdte-arrangementer-evalueringsrapport-samskabelse-paedagoger.pdf>
- Børne- og Socialministeriet. (2018). Den styrkede pædagogiske læreplan, Rammer og Indhold. Retrieved from København: <https://arkiv.emu.dk/modul/den-styrkede-p%C3%A6dagogiske-l%C3%A6replan-%E2%80%93-rammer-og-indhold>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2016). Styrkede overgange. Erfaringsopsamling fra syv projekter om overgangen fra børnehave til SFO og skole. Retrieved from <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/styrkede-overgange-dagtilbud-grundskole>
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2017). Kvalitet i dagtilbud. Pointer fra forskning. Retrieved from <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/kvalitet-dagtilbud-pointer-forskning>
- Danmarks Lærerforening. (2011). Notat om aldersintegreret undervisning og rullende skolestart. Retrieved from <https://www.dlf.org/media/644201/notat-om-aldersintegreret-undervisning-endelig.pdf>
- DEA. (2017). Klar, parat, skolestart! En undersøgelse af arbejdet med sammenhænge mellem dagtilbud og skole i landets 15 største kommuner. Retrieved from https://dea.nu/sites/dea.nu/files/rapport_om_sammenhaeng_mellem_dagtilbud_og_skole.pdf
- Dockett, S., Mason, T., & Perry, B. (2006). Successful Transition to School for Australian Aboriginal Children. *Childhood Education*, 82(3), 139-144.
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 163-177.
- Dreier, O. (1979). Den kritiske psykologi. København: Rhodos.
- Gifford, J. (1992). A Stitch in Time: Strengthening the First Years of School. Compulsory Years of Schooling Project. Project Paper No. 3. Commissioned Report No. 16: ERIC.
- Holzkamp, K. (2013). Basic Concepts of Critical Psychology. In E. Schraube & U. Osterkamp (Eds.), *Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp*: Palgrave macmillan.
- Højholt, C., Larsen, M. R., & Stanek, A. H. (2007). Børnefællesskaber – om de andre børns betydning: at arbejde med rummelighed og forældresamarbejde: Forlaget Børn og Unge.
- Kousholt, D. (2016). Collaborative Research with Children: Exploring Contradictory Conditions of the Conduct of Everyday Life. In C. Højholt & E. Schraube (Eds.), *Psychology and the Conduct of Life*. (pp. 241-256): Routledge.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- McTurk, N., Lea, T., Robinson, G., Nutton, G., & Carapetis, J. R. (2011). Defining and assessing the school readiness of indigenous Australian children. *Australian Journal of Early Childhood*, 36(1), 69.
- Nielsen, L., Egelund, N., Poulsgaard, K., Broström, S., Knoop, H. H., Levin, M., & Herskind, M. (2006). En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning. Retrieved from <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf06/060221-rapport-god-skolestart.pdf>
- O'Brien, M. (1991). Promoting Successful Transition into School: A review of Current Intervention Practices. Paper presented at the New Directions in Child and Family Research: Shaping Head Start in the 90s (Arlington, VA, June 1991), Department of Education, Washington DC.
- OECD. (2006). *Starting strong II : early childhood education and care*. Paris: OECD.
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Taylor, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(No. 1, March), 55-69.

- Stanek, A. H. (2011a). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning - studeret i indskoling fra børnehave til 1. klasse og SFO. (Ph.d. Monografi), Roskilde Universitet,
- Stanek, A. H. (2011b). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: Analyseret i indskoling fra børnehave til 1. klasse og SFO: Roskilde Universitet.
- Stanek, A. H. (2012a). Børnefællesskabers betydning. *NORDISKE UDKAST*, 40(1), 38-51.
- Stanek, A. H. (2012b). Ukoncentreret? - eller koncentreret om de andre børn. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*. Temanummer: Skoleklassen - krav, kriser og kammeratskab, 49(6).
- Stanek, A. H. (2018). Children's proximal societal conditions – Analysed through a case of exclusion process in elementary school. *ARCP 2018*.
- Stanek, A. H., Røn Larsen, M., & Mikladal, S. S. (2018). Små børns hverdagsliv. Situeret pædagogisk faglighed i vuggestue og dagpleje: Frydenlund Academic.
- Uddannelsesstyrelsen. (2003). Evaluering af forsøg med rullende skolestart. Retrieved from <https://docplayer.dk/42126645-Uddannelsesstyrelsen-evaluering-af-forsog-med-rullende-skolestart-20-november-2003.html>
- Wahl Andersen, M. (2015). Kvalitet i dagtilbud : grundbog til dagtilbudspædagogik (I. Kornerup & T. Næsby Eds.). Frederikshavn: Dafolo.
- Aarhus Kommune. (2011). Kompetencebaseret Rullende skolestart og Aldersintegreret Indskoling. Resumé af hovedrapport – Slutevaluering 2011. Version 4.0. Retrieved from <https://docplayer.dk/11455839-Kompetencebaseret-rullende-skolestart-og-aldersintegreret-indskoling.html>



Børneparat skole & Skoleparate børn?
Fokus på overgangspædagogik

Maj 2019
BUPL
Sundkrogskaj 20
2100 København Ø

bupl.dk

SDU 

B U P L

