

Overgang fra børnehave til skole¹

– undersøgelser og overvejelser

Stig Broström

Første skoledag har til alle tider for alle børn været forbundet med en særlig forventning, længsel, spænding, glæde og måske også lidt angst. At begynde i skole (børnehaveklasse) er en kæmpe udfordring for børnehavebarnet. Den internationale forskning om skolestart peger også på, at de voldsomme og hurtige forandringer, som foregår på kort tid, ofte fører til en usikkerhed, overspændthed og nervøsitet hos børnene (Margetts 2000). Derfor bestræber forældre, pædagoger og børnehaveklasselærere sig på at skabe en overgang for barnet, der fører til, at de føler sig godt *tilpas* i børnehaveklassen, hvilket er et succeskriterium for en god overgang.

At bruge vendingen *tilpas* er mere aktivt end skolestartlitteraturens begreb *tilpasning* (adjustment) til skolen. Tilpasningsbegrebets indhold spænder fra en snæver definition, fx at barnet ”opfører sig på en måde, der er acceptabel for børnehaveklasselæreren” (Renwich 1984) og til, at barnet finder sig godt til rette og bliver involveret i sit nye miljø (Ladd og Preice 1987), med andre ord føler sig *tilpas*. Barnet føler sig *tilpas* i børnehaveklassen, når det mestrer de daglige udfordringer, både livet i børnegruppen og det mere skoleprægede indhold. Denne følelse af *tilpas* i børnehaveklassen er afgørende for dets fortsatte trivsel, læring og udvikling. Forskning viser, at de børn der har opnået en tilfredsstillende indre *tilpasning* til livet i børnehaveklassen, altså finder sig *tilpas*, i højere grad opnår skolemæssig succes sammenlignet med de børn, der fandt sig dårligt til rette i børnehaveklassen (Thompson 1975, Ladd og Preice 1987).

¹ I Danmark betyder skolestart for 97 % af de seksårige start i børnehaveklassen. Den er frivillig for forældrene, men har siden 1975 udgjort en integreret del af skolen.

Imidlertid har meget af forskningen om skolestarten lidt ensidigt haft fokus på lærernes og forældrenes syn på, hvad børn skal kunne ved skolestart, altså en interesse i at definere begrebet skoleparathed (fx Davies og North, 1990, Hains m.fl. 1989, Lewit og Baker 1995), ligesom der har været opmærksomhed på spørgsmålet om, hvad børn skal lave og lære i børnehaveklassen (fx Broström 1996).

For langt de fleste børns vedkommende er mødet med skolen/børnehaveklassen en positiv oplevelse. Her møder børnene udfordringer, der mobiliserer potentialer, som er medvirkende til, at de overvinder de små og store opgaver, som det nye liv byder på. Men for nogle børns vedkommende belægges skolestarten med mange og forkerte udfordringer, som kan føre til nederlagsfølelse og manglende selvværd. Et udgangspunkt der selvsagt står i vejen for de nye læringsmuligheder, som livet i børnehaveklassen åbner mulighed for.

En række væsentlige problemer synes at komme til udtryk ved overgangen fra børnehave til børnehaveklasse:

- Børnehavepædagogerne har manglende kendskab til, hvad der sker i børnehaveklassen (0. klasse). Mange har en diffus forestilling om børnehaveklassen og livet i skolen. Eller de antager, at skolen ikke har forandret sig siden de selv gik i den, og at det derfor dybest set er synd for børnene, at de skal "sidde ned hele dagen". Læring ses som lønarbejde – modsætning til fritid.
- Børnehaveklasselærerne har et manglende kendskab til, hvad der sker i børnehaven. Det skyldes dels et manglende samarbejde og dels, at læringsforløbene ikke er så synlige i børnehaven. Umiddelbart betragtes børnehaven primært som et pasningssted. Et sted hvor der ikke foregår målrettet pædagogisk arbejde.
- Børnehaveklasselærerne oplever, at for mange børn mangler almindelige færdigheder ved start i børnehaveklassen. Børnehaven og børnehavepædagogerne bidrager ikke i tilstrækkelig grad til udvikling af kundskaber og færdigheder, som stemmer overens med de krav, som børnehaveklassen stiller og som børnehaveklasselærerne forventer, – og som børnene har mulighed for. Børnenes manglende færdigheder begrundes i det forhold, at børnehavens (selvforvaltningsorienterede) pædagogik ikke i tilstrækkelig grad bidrager til denne færdighedsudvikling.
- Endvidere er der en (stigende?) tendens til, at nogle forældre indskriver deres barn for tidligt til børnehaveklassen. Altså er der børn i

børnehaveklassen, der ikke er skoleparate og dermed ikke får udbytte af aktiviteterne og undervisningen, eller som måske endda får nederlag i børnehaveklassen og dermed på længere sigt ikke opnår en tilstrækkelig skolesucces. Tidligere internationale undersøgelser (se fx Broström 1996) og en ny dansk undersøgelse viser, at de børn der har problemer i skolestarten også senere får problemer i skoleforløbet (Jørgensen Schultz og Ertmann 1997). Det sidste synes dog at blive modsagt af nyere forskning (de Lemos og Mellor 1994), bl.a. viser en australsk longitudinal undersøgelse af 698 børnehavebørns modenhed og udvikling ved skolestart og kompetenceudvikling i 2. klasse, at der er en relativ lav korrelation herimellem. Undersøgelsen afkræfter ligeledes den antagelse, at de børn der begynder tidligt i skole, oftere vil få problemer i skoleforløbet sammenlignet med de, der begynder senere i skole.

- Børnehavepædagogerne og børnehaveklasselærerne har forskellige syn på, hvad der kendetegner at være skoleparat, dvs. hvad man skal kunne for at fungere i skolen (Hains m.fl. 1989). Der er en tendens til, at børnehavepædagoger lægger vægt på udvikling af handlemåder, færdigheder og almen personlighedsudvikling, hvorimod børnehaveklasselærere (herudover) lægger vægt på børnenes evne til at indrette sig i skolen og fungere i klassen (Perry, Dockett og Howard 2000).
- Der er (for) store forskelle mellem børnehavens og børnehaveklassens kultur. Skiftet fra børnehavens pasningskultur til børnehaveklassens læringskultur opleves af mange børn og forældre som et kulturchok (Broström 1999). Nyere undersøgelser synes at bekræfte det syn, at pædagogerne i børnehaven overvejende betoner leg og børnenes indbyrdes samvær og kun i mindre omfang tager initiativ til at inddrage børnene i fælles målrettet aktivitet som fx male, tegne, synge og historieoplæsning (Vejleskov 1997).
- I forbindelse med overgangen fra børnehave til børnehaveklasse er der fortsat mangel på informationer både vedrørende det enkelte barn og børnegruppen som helhed. Det resulterer dels i, at risikobørnene ikke i tide modtager den nødvendige støtte og dels i, at der etableres "skæve" classesammensætninger (der hvor der er flere børnehaveklasser).
- Ikke alle børn har en realistisk forventning til, hvad de skal lave og lære i børnehaveklassen. Hertil kommer, at en del børn har et forældet og utidssvarende billede af skolen, nemlig som et sted hvor man skal tie stille, sidde stille og bliver skældt ud. Et sådant skolesyn giver en ubegrundet usikkerhed og nervøsitet.

- Selv om børn, forældre og børnehaveklasselærere på en vis måde har samme ønsker og bestræbelser, nemlig at klare sig godt i børnehaveklassen, så udtrykker de alligevel deres forestillinger om og oplevelser af skolestarten meget forskelligt: Forældrene har først og fremmest blik for, at deres børn trives, hvilket betyder at de får kammerater, er medlem af børnefællesskabet (Broström 1996). Børnehaveklasselærere er ofte optagede af, at få børnene til at fungere i klassen, at få dem til at kunne lytte til hinanden, vente på tur og kunne give udtryk for egne synspunkter. Men når børn derimod fortæller om deres første oplevelser af livet i børnehaveklassen har de ofte fokus på i hvilket omfang de klarede udfordringen, om de levede op til de herskende regler (fx Perry, Dockett og Howard 2000), fx at få venner, at klare toiletbesøg selv, ikke at blive skældt ud osv.

Ovennævnte forhold og problemer kalder på en udvidet kommunikation mellem forældre, børnehavepædagoger, børnehaveklasselærere, fritidspædagoger, lærere og ikke mindst børnene med henblik på at danne sig forestillinger om skolestarten, der ikke er alt for divergerende.

Indenfor de seneste år har mange børnehaver og skoler i Danmark arbejdet energisk på at modvirke disse problemer (Vejleskov og Broström 2000). Og i forhold til det sidste punkt, altså at give støtte til at forældre og børn kan danne sig realistiske forestillinger og forventninger om livet i børnehaveklassen, er der i mange børnehaver praksis for, at pædagoger og børn besøger børnenes kommende skoler, ligesom børnehaveklasselærerne besøger børnene i deres børnehaver. Parallelt hermed afholdes i mange skoler og børnehaver orienteringsmøder for forældrene om arbejdet i børnehaveklassen, ligesom der efterhånden er udviklet en række andre såkaldte *overgangsaktiviteter* med henblik på at give børnene en god skolestart (Broström 2000 og 2001).

Alligevel kan man antage, at indkøb af skoletaske og andet skoleudstyr, samt mange voksnes misforståede – om end velmenende – synspunkter om livet i skolen, måske bidrager til urealistiske forventninger om, hvad der skal ske i børnehaveklassen. De informationer, børnene får om livet i børnehaveklassen, og dem de selv skaber, svarer måske ikke altid til, hvad der rent faktisk sker i den konkrete børnehaveklasse.

Det kan betyde, at nogle børn bliver forskrækket over de udfordringer, de møder i børnehaveklassen, mens andre bliver skuffede over, at børnehaveklassen er for meget ”børnehave” og for lidt ”skole”. Derfor blev

der iværksat en undersøgelse i børnehaver og skoler i den danske kommune Helsingør med henblik på at belyse børns forventninger til skolen (børnehaveklassen) samt i hvilket omfang disse bliver indfriet via livet og undervisningen i børnehaveklassen.

Børns forventninger

Undersøgelsens første fase vedrørende afdækning af børnenes forventninger blev gennemført i april 1999, hvor alle daginstitutioner via Helsingør kommunes børne- og unge forvaltning blev introduceret til undersøgelsen, som de blev opfordret til at deltage i. De blev instrueret i, hvordan de skulle spørge samtlige kommende skolebegyndere om deres syn på, hvad de skal lave og lære i børnehaveklassen.

Børnene blev interviewet individuelt af deres faste pædagog. Hun indledte en samtale med det enkelte barn om, at det efter sommerferien skal starte i børnehaveklasse, hvorefter det fik stillet spørgsmålet: "Hvad tror du, du skal *lave* i børnehaveklassen?" Pædagogen skrev barnets svar ordret ned, hvorefter det fik spørgsmål nr. 2: "Hvad tror du, du skal *lære* i børnehaveklassen?" Dette materiale blev analyseret og tolket af undertegnede forfatter. 375 børn (206 drenge og 168 piger) svarede på disse spørgsmål.

Undersøgelsens anden fase blev gennemført i maj-juni 2000, hvor de samme børn af deres børnehaveklasselærere blev interviewet om deres oplevelse af indfrielse af forventningerne. De blev stillet tre spørgsmål: "Hvad har du lært i børnehaveklassen?" "Hvad kunne du godt tænke dig at lære her i børnehaveklassen?" og "Hvad kan du bedst lide at lave i børnehaveklassen".

Ved at sammenholde børnehaveklassebørnenes svar med deres beskrevne forventninger indkredses deres oplevelse af forventningsindfrielse, hvilket måske kan bidrage med ny viden, der kan give anledning til justeringer i børnehaven og børnehaveklasse.

Forventninger til børnehaveklassen

Børnenes svar på hvad de tror de skal lave og lære vil altid være under indflydelse af mange forhold, bl.a. hvor meget forældrene har talt med børnene om at skulle starte i skolen og om de har besøgt deres kommende børnehaveklasse. Ligeledes kan man antage, at børnehavens hverdagsliv også øver indflydelse på i hvilket omfang børnene orienterer sig om, hvad der skal ske, når de holder op i børnehaven. Man kan fx forestille sig, at i

børnehaver hvor pædagogerne løbende taler med børnene om forhold der optager dem og giver mulighed for spørgsmål og refleksion, vil børnene være mere orienteret mod skolestarten end i børnehaver, hvor børnene får mindre mulighed for refleksion over egen eksistens.

De enkelte børns svar blev som nævnt analyseret og tolket, hvorefter svarene blev kategoriseret i forhold til, om de udtrykte en traditionel børnehaveorienteret forventning, en traditionel skoleorienteret forventning eller en kombination af en børnehave- og skoleorienteret forventning. Denne kategorisering bygger på en traditionel opfattelse af, hvad der sker i skolen og i børnehaven. At en sådan kategorisering måske ikke passer til virkelighedens og især ikke til fremtidens skole og børnehave, er en anden sag.

De svar, der blev placeret under en *børnehaveorienteret forventning*, var kendetegnet af, at de udelukkende vægtede leg og musiske aktiviteter og uden formuleringer i stil med ”jeg skal lære at læse” eller ”jeg får lektier”. Ud af 375 svar havde blot 6 % denne karakter (i ”ren” form). Disse børns forventning var, at livet i børnehaveklassen ikke adskiller sig fra børnehaven, hvor man leger, maler, synger og bestemmer selv.

Til en *traditionel skoleorienteret forventning* indgik formuleringer om at læse og skrive, lave regnestykker, lave lektier. Hvis et eller flere af sådanne kendetegn indgik, blev udsagnet kategoriseret under en skoleorienteret forventning. Der blev set på aktivitetens indhold og ikke dens form. Formuleringer som ”tæ stil, høre efter, sidde på sin plads og række hånden op, hvis man vil sige noget” er ikke kriterier for en skoleorienteret forventning. Sådanne ydre disciplinerende former ses også i børnehaven (om end i ringe omfang). Ud af 375 svar havde 50 % en skoleorienteret karakter, altså en ”læse-, skrive- og regneforventning”.

En stor del af svarene indeholder formuleringer om både at lege og at arbejde med et mere traditionelt skolepræget indhold. Altså en *kombination af en børnehave- og skoleorienteret forventning*, hvor en ”lege-læseforventning” blev udtrykt. Ud af de 375 svar betonedede 33 % dette dobbelte indhold.

Endelig var 11 % kendetegnet af en uklar eller manglende forventning til det indholdsmæssige. Disse betegnes som *ingen forventning*.

Forventningstype	%
Skoleorienteret forventning	50 %
Børnehaveorienteret forventning	6 %
Kombineret forventning	33 %
Ingen forventning	11 %
I alt	100 %

Tabel nr. 1
375 børns forventninger i 1999 udtrykt i forventningstyper.

I det følgende gives eksempler på disse forventningstyper. Svarene er nummereret 1 og 2, hvilket betyder, at udsagn 1 er svar på spørgsmålet ”hvad tror du, du skal *lave* i børnehaveklassen?”, og udsagn 2 er svar på spørgsmålet ”hvad tror du, du skal *lære* i børnehaveklassen”?

Skoleorienteret forventning

Pige 5.7 år

1. Tegne, lære noget, skrive, klippe flotte figurer. Man må lege udenfor, lege med dukker. Nogle gange lave teater for de voksne. Og så prøve at se om man kan få lært at læse en bog. Se på bogstaverne i stedet for bare at kigge i bogen.
2. At lære noget. At lave lektier, og at skrive, og lære hvad der står.

Dreng 6.2 år

1. Regne. Regne. Læse. Regne. Tælle.
2. Man skal lære at skrive. Man skal lære at finde ud af, hvad der står, for så kan man bedre forstå tallene, så bliver man dygtigere.

Børnehaveorienteret forventning

Pige 6.5 år

1. Vi skal tegne og lege lidt, plukke lidt blomster og sidde fint ved bordene og spise madpakke. Klatre lidt i træer.
2. At læse lidt, måske. Det ved jeg ikke. Vi skal lære at lege lidt og lade være med at slå. Og hvis der kommer nogle drenge kan vi godt lege pigerne efter drengene. Og måske lave fugle ud af klister, og så ved jeg ikke mere.

Dreng 5.9 år

1. Man skal lege ude i frikvarteret til klokken ringer, og så skal man op. Der skal man lære ting, man skal lære at række hånden op. Man skal ikke lære at læse, det skal man først i 1. skole.
2. At tegne, at tegne bøger. Man skal gå ture. Man skal lære at gå på fortorvet. Nogle gange skal man gå langt. Jeg ved ikke mere.

Kombineret forventning

Dreng, fremmedsproglig, 5.7 år

1. Tegne, klippe, lege fodbold, lege med børn, bygge perler, være ude at lege, også cykle.
2. Lære at snakke dansk, lære at lege med danske børn, lære at skrive mit navn.

Pige 6.10 år

1. Jeg skal spille puslespil og så skal jeg lege lidt. Man skal sidde på gulvet og lege, men også lære at skrive fordi jeg har fået skoletaske, drikkedunk og penalhus. Når man har lært børnene at kende kan man få sig nogle venner at lege med.
2. Jeg skal lære at hilse på børnene og de voksne. Skrive og opføre mig ordentligt og lade være med at sige grimme ord, Jeg skal lære tallene selv om jeg kan dem i forvejen. Lære at læse. Jeg får aldrig historier derhjemme, så jeg håber at lære selv at læse, så kan man lære at tage det roligt, når man læser en bog.

Ingen forventninger

Dreng 6.2 år

1. Det ved jeg ikke.
2. Det skal I ikke spørge mig om, jeg ved slet ikke noget om *det*.

Naturligvis er børns forventninger et udtryk for, hvad de har hørt og eventuelt oplevet i årene før skolestart. Fra en tidlig alder gør de sig forestillinger om, hvad børnehaveklasse er. De lytter til de voksnes samtaler, hører ældre søskendes beretninger om skolelivet og de tager også bestik af det skolesyn, som deres pædagoger i børnehaven giver udtryk for. Nogle af børnenes svar tyder også på, at de har deres viden om skolen fra bestemte personer, hvilket følgende eksempel illustrerer:

Dreng 6.3 år

1. Det ved jeg ikke. Jeg skal til at skrive. Min *storebror* siger, det er et helvede. Måske kommer jeg til at savne børnehaven lidt. Jeg skal jo lige over og se, hvordan det er. Jeg tror godt min storebror kan lide frikvarterene.
2. Jeg skal lære at skrive og lære at læse. Jeg skal lære at lave trævåben ligesom min storebror.

Selv om undersøgelsen ikke havde til hensigt at afdække børnenes holdninger til skolen, kommer disse alligevel til udtryk i børnenes udsagn. Men mærkelig nok fortæller kun en mindre del uopfordret, at de glæder sig til at skulle begynde i børnehaveklasse. Derimod tyder en større del af svarene på, at der i samfundet og kulturen i et vist omfang fortsat hersker et negativt og forældet syn på, hvad skole er: ”Slaveanstalten, et sted der er præget af ufrihed og et bestandigt ”skal”. Et sted hvor lærerne har uindskrænket ret til at bestemme over alt og alle”. Et sådant skolesyn kommer til udtryk i nogle børns forventninger til børnehaveklassen. Man kan undre sig over, hvilke kilder der bidrager til en sådan forståelse. I hvert fald synes kulturens ”skolehistorier” om slaveanstalten og de grumme lærere at have fæstnet sig hos nogle børn. Der er ikke tale om et overvældende antal, men 5 % af børnenes svar kan tolkes i retningen af, at de forventer at møde en autoritær skole i betydningen et sted hvor børnehaveklasselæreren har magt og gør brug af sin magt:

Dreng 6.5 år

1. Musik, lektier og ud og lege.
2. Tegne ordentligt, lave lektier ordentligt, lege ordentligt, lege godt med nogen uden for, spise ordentligt, lære at lege med legeting ordentligt. Man bliver skældt ud, hvis man ikke leger ordentligt. Hvis der er nogen, der ikke gider lege med en, så må man bare lege med sig selv. Man får smæk af læreren.

Tæt koblet til kategorien den autoritære skole indgår en del udsagn, hvor læreren ikke forstås som magtfuld og dirigerende, men mere som en vigtig person som man skal indordne sig under og høre efter. 13 % af børnenes udsagn er domineret af skolen som et sted, hvor man skal ”*Tie stille, sidde stille, høre efter hvad læreren siger*”:

Dreng 6.9 år

1. Lektier, lege i frikvarteret. Sidde stille og roligt i timerne. Jeg skal kigge på læreren og sidde stille på en stol. Når jeg skal spise, skal jeg sidde stille og roligt på en stol. Høre hvad læreren siger. Være stille og rolig.
2. Skrive, være sød mod børnene. Sidde stille på en stol. Høre efter læreren. Lære at holde op med at drille og skændes med børnene. Og ikke mere, måske kun gøre hvad læreren siger.

Ud over at forvente en skole, hvor man skal sidde stille og høre efter indgår yderligere et disciplineringsaspekt. I 6 % af svarene udtrykkes den forventning, at man i skolen skal *gøre tingene ordentligt og opføre sig pænt*:

Pige 5.8 år

1. Vi skal lære nogle ting og ordentligt. Hvad plus en og plus to er. Man skal lære og høre, hvad læreren siger. Man skal sidde pænt, og lære at skrive ordentligt og lære at tegne pænt og sætte stolen på plads. Sidde pænt på gulvet og holde samling. Man skal også lære klokken, tale ordentligt og tale pænt og lade være med at pille sig i øret og heller ikke i næsen.
2. Man skal lære at lege pænt, lade være med at pille i planterne. Alt muligt, det var det hele. Man skal bestemme, hvad det er for nogle navne man har, og sige ens navn.

Man kan konkludere, at en fjerdedel af børnene udtrykker en vis bekymring. 5 % ser skolen som et stærkt autoritært sted, hvor læreren uddeler sanktioner, hvis man ikke følger reglerne. Yderligere 13 % betoner ”tie stille” aspektet og 6 % at gøre tingene ordentligt. Altså at skolen er et sted, hvis regler man må indrette sig efter og som kræver god opførsel.

Forventningsform	%
En autoritær skole, læreren har magt og bruger magt	5 %
Tie stille, sidde stille, høre efter hvad læreren siger	13 %
Krav om at gøre tingene ordentligt	6 %
I alt	24 %

Tabel nr. 2
Procentvis fordeling af bekymringsforventninger.

At se skolen som et autoritært system, hvor læreren bestemmer, et sted hvor man skal "tie stille og høre efter hvad læreren siger", samt et sted hvor man skal opføre sig pænt, gør sig i særlig grad gældende i *drengenes* udsagn. Tages alle tre udsagn under et, stammer 2/3 af disse fra drengene. Det kan give anledning til overvejelser. Hvorfor er det især drengene, der tilsyneladende udtrykker bekymring og ængstelighed ved overgang til skolen? Skyldes det, at drengene sammenlignet med pigerne er mere omkringfarende, larmende og kropslige og derfor af pædagogerne i børnehaven oftere bliver skældt ud og bliver kaldt til orden, og at pædagogerne i den bedste mening gør drengene opmærksom på, at de rent faktisk har et problem, som de skal klare inden skolestart? Men inden man dramatiserer for meget over disse tal, skal det dog understreges, at der trods alt kun er tale om et mindre antal drenges udsagn ud af en gruppe på 206 drenge. Selv om man ikke kan generalisere på et så beskedent datamateriale, altså sige "sådan tænker drenge om skolen", antydes der dog en strømpil, man må tage i betragtning.

Endnu et kønsspecifikt forhold viser sig, nemlig at en del af børnenes svar (12 %) handler om, at i skolen er der børn. Altså en orientering mod kammerater. De er opmærksomme på, hvem de skal gå i klasse med, at de kender ældre børn i skolen, at de skal have nye kammerater. Ud af denne gruppe (12 %) er det især *drengene*, der giver udtryk for denne kammeratskabsorientering, – nemlig 70 % mod 30 %. Måske er der tale om en usikkerhed hos drengene, som de søger at kompensere for ved at søge tryghed i kammeratskabsgruppen.

Dreng 6.3 år

1. Jeg tror jeg skal klatre i træer, måske hvis de har krigere skal jeg også lege med dem sammen med Christian S. Tegne, spise madpakker, spise eftermiddagsmad. Jeg tror også jeg skal lege udenfor, hvis de har nogle tæpper og madrasser, så skal jeg bygge hule.
2. Skrive, regne, måske plusser som 6 gange 11 og sådan noget. Være en god kammerat. Og nu kommer der noget vigtigt, jeg skal lade være med at fjolle, men det kan godt være, jeg kommer til at fjolle en lille bitte smule en gang imellem. Sidde stille på min rumpe, når læreren siger noget til os alle sammen.

Hvad kan man lære af undersøgelsen

Nogle børn bekymrer sig

Undersøgelsen har ikke direkte spurgt til, om børnene glæder sig til at skulle i børnehaveklasse. Formentlig glæder mange børn sig, selv om det kun er en mindre gruppe, der spontant giver udtryk herfor. Derimod udtrykker en ikke helt lille gruppe forskellige former for nervøsitet og bekymring. En bekymring som ikke vil støtte men måske vil hæmme barnet, hvorfor pædagoger og børnehaveklasselærere må søge at tage højde herfor.

Denne nervøsitet kan skyldes både et manglende kendskab til børnehaveklassen og de nye udfordringer, men kan også bero på et forvrænget skolesyn, som formidles via børnekulturen (kammerater, ældre søskende), nemlig skole som "slaveanstalten". Tilmed kan en sådan usikkerhed og nervøsitet også understøttes af en manglende udviklingsmæssig parathed til at begynde i skolen.

At et antal børn måske ikke glæder sig så meget til at komme i skole er ikke blot et dansk fænomen, men bliver fx også udtrykt i en norsk undersøgelse, der viser, at ca. en tredjedel af de 6-7-årige børn faktisk frygter lidt at skulle starte i skolen (Lillemyr 1998). Men ikke alle undersøgelser bekræfter dette. Overfor de nordiske undersøgelser viser en tysk undersøgelse (Griebel og Niesel 1999) af 162 børns skolestart, at børnene opfattede skolestarten som noget positivt. Interviews af 27 børn viser, at de nok havde en vis spændthed, men at de generelt glædede sig til at skulle starte i skole. Måske ville et interview af danske børn, der gik ud over spørgsmålene "hvad skal du lave og lære", give et tilsvarende resultat?

Men tilbage er, at undersøgelsen synes at give grundlag for at rejse den påstand, at børnene inden skolestart har for ringe kendskab til deres kommende skole. De er i stort omfang overladt til at påtage sig det skolesyn, som overleveres fra ældre børn – og måske også indirekte fra børnehavens pædagoger. En del af svarene synes at tyde på, at pædagogerne indirekte har "truet" med skolen i forbindelse med barnets manglende færdigheder i forbindelse med at klare toiletbesøg selv, at binde snørebånd, at opføre sig på en passende måde osv. Hvis pædagogen skaber forbindelse mellem sådanne "mangler" og de krav børnehaveklassen stiller, kan resultatet i sidste ende blive, at barnet mere "frygter" end glæder sig til at skulle starte i skole.

Derfor synes der at være grundlag for at anbefale, at børnehavens pædagoger i højere grad bevidst søger at formidle et positivt skolebillede. Endvidere målrettet at styrke de begyndende gode relationer mellem børnehavens pædagoger og børnehaveklasselærerne, således at den gensidige forståelse af hinandens praksis også lidt efter lidt kommer til børnenes kendskab (Broström 2001).

Børnene orienterer sig mod kammerater

Undersøgelsen viser videre, at en del børn har fokus på kammerater, når de forestiller sig livet i skolen. Udtalelsen ”i skolen møder jeg mine venner” har måske en tryghedsskabende funktion for barnet. Hvis barnet er præget af en vis spændthed og/eller nervøsitet kan bevidstheden om kammeraternes tilstedeværelse være beroligende. Og barnet har jo ret i, at overgangen til skolen er fuld af udfordringer: De skal kunne finde rundt i skolens mange gange og lokaler, lære skolens og lærernes forventninger at kende samt finde sig til rette i den nye børnegruppe. Endvidere møder de i børnehaveklassen faglige udfordringer, som er helt anderledes og mere komplekse end de, de kender fra børnehaven (Broström 1999).

Især indenfor de første uger kan de mange nye indtryk være stressfyldte for børnene, ikke mindst for de, som savner deres forældre. I denne belastende situation kan samvær med venner fungere som ”en sikker base”, hvorfra barnet bedre kan håndtere og udforske de nye indtryk og udfordringer (Bernd og Perry 1986, Ispa 1981, Ladd og Preice 1987, Schwarz 1972, Griebel og Niesel 1999). Det kan forstås i lyset af det forhold, at mennesket søger efter kontinuitet, især i en situation præget af forandringer (Bronfenbrenner 1986, Fabian 1998, Griebel og Niesel 1999, Petzold 1992). Undersøgelser (Ladd 1989) har vist, at hvordan børn klarer disse udfordringer og er tilpas med det nye skolemiljø er meget afhængig af den støtte, som de får fra lærerne, kammerater og forældre. Endvidere viser en senere opfølgende undersøgelse (Ladd 1990), at de børn der ved skolestarten havde venner i klassen (både venner i almindelighed og bedste ven) efter en to måneders periode havde udviklet et mere positivt syn på det at gå i skole (end de børn uden venner). Og de børn som fastholdt disse relationer kunne i løbet af året bedre lide at gå i skole.

Sådanne undersøgelser støtter, at man i forbindelse med sammensætningen af de nye børnehaveklasser bruger ressourcer til at samarbejde med børnehavepædagogerne (og forældrene) med henblik på at afdække børnenes kammeratskabsrelationer og venskaber. Det giver mulighed for at kunne forme nogle klasser, hvor ethvert barn starter i

børnehave-klassen sammen med en eller flere kammerater, som det er fortrolig med, eller det kommer måske endda til at gå i klasse med sin bedste ven.

Drenge og piger

Undersøgelsen synes at pege på visse kønsspecifikke tendenser. Den gruppe børn der ser skolen som et autoritært sted og et sted hvor man skal tie stille og høre efter, består især af drenge. Og tilsvarende er det især drengene, der giver udtryk for, at de skal lave noget sammen med kammerater. Det skyldes måske, at forældre og pædagoger i børnehaven har ”advaret” drengene om deres urolige og støjende adfærd. Måske har deres pædagoger i børnehaven fortalt dem, at ”sådan kan man ikke gøre i skolen”. I det mindste er drengene bevidste om, at deres adfærd er lidt for udadvendt og kropsligt. ”Jeg skal lære at sidde ned og tie stille” er et gennemgående udsagn. Denne lidt angstfyldt forventning skal børnehavepædagoger og børnehaveklasselærere tage til efterretning og finde fælles veje til at hjælpe børnene til at kunne håndtere en ”mere stillesiddende aktivitet”. Og da det også er sådan, at den moderne skole giver plads til kropsaktivitet og til børns spontanitet og verbale ytringer, skal børnene have afdramatiseret deres billede af skolen som ”slaveanstalten”. Endelig er det måske også sådan, at nogle skoler skal give mere plads til kropslighed og elevaktivitet for at imødekomme drengenes aktuelle modenhed og udvikling.

Om indfrielse af forventninger

Undersøgelsens anden del består i en analyse af 375 børns svar på spørgsmålene: ”Hvad har du lært i børnehaveklassen?” og ”hvad kunne du godt tænke dig at lære her i børnehaveklassen?” Svarene er hentet ind fra 7 ud af 14 mulige skoler, de fordeler sig på 12 børnehaveklasser og er som sagt afgivet af i alt 276 børn. Fordi et antal skoler i kommunen valgte ikke at deltage, blev det kun muligt at vurdere i hvilket omfang 87 børn synes, at deres forventninger er blevet indfriet. Men når 276 børnehaveklassebørn har svaret på ovennævnte spørgsmål, giver det dog mulighed for en almen indkredsning af børnehaveklassebørnenes oplevelse af forventningsindfrielse.

Undersøgelsen rummer to dele. *Første* del består af en analyse og tolkning af de 276 børnehaveklassebørns svar i forhold til deres oplevelse

af, hvad de har lært og hvad de kunne tænke sig at lære. Dette materiale sammenholdes med de 375 børnehavebørns besvarelser af spørgsmålene: ”Hvad tror du, du skal lave i børnehaveklassen?” og ”hvad tror du, du skal lære i børnehaveklassen?” Hermed gives mulighed for på et *generelt plan* at vurdere i hvilket omfang børnehavebørnenes forventninger er blevet indfriet i løbet af det første år i skolen.

En sådan sammenholdning af samtlige børns forventninger og oplevede indfrielse siger dog intet om det enkelte barns oplevelse. Hertil kræves en granskning af det enkelte barns svar vedrørende forventning og indfrielse. Netop det søger *anden* del af undersøgelsen at belyse. Blandt de 375 børnehavebørn og 276 børnehaveklassebørn er der i alt 89 børn, der både har udtalt sig om forventninger i børnehaven og om disses indfrielse i skolen.

Børnehaveklassebørns syn på, hvad de har lært

276 børn svarede på spørgsmålene: ”Hvad har du lært i børnehaveklassen?” og ”hvad kunne du godt tænke dig at lære her i børnehaveklassen?” Endvidere indgik et opfølgende spørgsmål: ”Hvad kan du bedst lide at lave i børnehaveklassen?” Børnenes svar på det første spørgsmål kan, når det sammenholdes med deres svar på spørgsmålene i børnehaven om ”Hvad tror du, du skal lave og lære i børnehaveklassen?”, give et billede af i hvilket omfang deres forventninger blev indfriet.

Svaret på spørgsmålet om *hvad har du lært i børnehaveklassen* blev grupperet i tre kategorier: nemlig skolefaglige færdigheder, kombinerede færdigheder og diffus oplevelse.

Hvis barnet i sit svar markant betoner, at det har skaffet sig kundskaber og færdigheder i relation til et traditionelt skolefagligt indhold (læsning, skrivning og matematik) og kun i forbifarten nævner en praktisk-musisk dimension (fx tegning og maling), placeres svaret under kategorien *skolefaglige færdigheder og kundskaber*.

Under kategorien *kombinerede færdigheder og kundskaber* placeres de svar, der medtager begge dimensioner. Her har svarene varierede karakter. I visse svar er der en tyngde af praktisk-musiske færdigheder, fx lært at klippe gækkebreve, at tegne og male. I denne gruppe indgår også en del besvarelser hvor der først og fremmest er betonet tilegnelse af praktiske færdigheder, fx lært at tørre sig selv, finde vej til kantinen og lukke sin skoletaske. Men i alle tilfælde nævner barnet også en skolefaglig færdighed.

Endelig kommer de *diffuse* svar, hvor barnet taler udenom, taler om noget helt andet eller hvor svaret generelt har en diffus karakter

Færdigheder og kundskaber	%
Skolefaglige færdigheder	60 %
Kombinerede færdigheder	25 %
Diffus oplevelse	15 %
I alt	100 %

Tabel nr. 3
276 børnehaveklassebørns syn på hvad de har lært.

I det følgende gives eksempler på børnenes svar på spørgsmålet ”hvad har du lært i børnehaveklassen?”

Skolefaglige færdigheder

Dreng 6.4 år

Jeg har lært at lytte. Vi kigger på vores ord, som vi har med. Jeg har lært at rime. Jeg har lært nye tal. Jeg har lært noget om eventyr, de levede lykkeligt til deres dages ende.

Kombinerede færdigheder

Pige 7.3 år

Jeg har lært alfabetet, og så har jeg lært at regne lidt. Jeg har lært at lave sætninger. Jeg har lært at skrive ord og tegne flot og stave. Jeg har lært at lytte godt efter et par måneder efter at jeg startede. Jeg har lært at klippe og klistre flot. Jeg har lært at bruge mine hænder og ben til gymnastik, og lært en masse forskellige lege. Jeg har fået en masse gode venner, men nogen gange er de lidt strenge.

Diffus oplevelse

Dreng 6.8 år

Mange forskellige ting, ... alt muligt, løbe ud og lege og sådan noget.

Når kategorierne skolefaglige og kombinerede færdigheder ses under et, udtrykker 85 % af børnene, at de har lært et skolefagligt indhold (skolefagligt samt kombineret indhold). Kun 15 % af svarene falder udenfor det,

man i al almindelighed forbinder med, hvad man kan lære sig i daginstitution og skole.

Langt den overvejende del af børnene synes således, at de har lært skolefaglige færdigheder i børnehaveklassen. Og her er først og fremmest tale om læse-, skrive- og regnefærdigheder. Men ved siden af de skolefaglige færdigheder nævner børnene, at de har lært en række praktisk-musiske færdigheder i børnehaveklassen. 53 børn nævner, at de er blevet gode til at lege, 41 børn at de har lært at synge, 30 at de kan farve indenfor stregerne, 22 at de kan klare aktiviteter i gymnastik og 20 nævner, at de kan klippe ligesom et mindre antal fortæller, at de har lært at lave mad, bage brød. Hertil skal tilføjes, at 42 børn udtaler at de er blevet gode til at få kammerater.

Lære at opføre sig pænt

I forhold til at se skolen som et autoritært system, hvor læreren dominerer og straffer, er der ingen udtalelser, der kommer i nærheden af denne kategori. Men derimod er der en del børn, der foruden tilegnelsen af forskellige former for kundskaber og færdigheder, er opmærksomme på at de i skolen også har lært disciplineret adfærd og at opføre sig pænt. Således indgår der i 26 % af børnenes udtalelser en dimension vedrørende tilegnelse af disciplinære færdigheder. Børnene siger, at de har lært at høre efter, hvad læreren siger og lært at opføre sig pænt. Hertil kan føjes, at det for så vidt svarer overens med de 24 %, der forventede, at børnehaveklassen i et eller andet omfang er præget af fremmedbestemmelse og tilpasning (jævnfør tabel nr. 2).

Dreng, 6.2 år

At man ikke skal slås, man skal heller ikke larme, man skal være stille, når vi laver i arbejdsbogen. Det er kun om fredagen, at man skal have legetøj med.

Til spørgsmålet hvad kunne du godt tænke at lære her i børnehaveklassen falder 49 % af børnenes svar indenfor kategorien skolefaglige kundskaber og færdigheder. Det de vil lære er først og fremmest at læse, skrive og regne, have opgaver og lære at tale udenlandsk.

Pige 6.11 år

Lære at læse og skrive. Jeg kan i hvert fald godt stave til noget. Lære om fugle. At blive bedre til at klippe. Noget om dinosaurer og ørne. Noget om andre lande.

Men også en del børn nemlig 14 % peger primært på ønsket om at lære *praktisk-musiske* færdigheder. Indenfor denne gruppe nævnes blive bedre til at tegne, at lege, at synge og lære nye sange, at klippe/klistre og lære værkstedsfærdigheder generelt. En stor del af besvarelserne handler om opøvelse af kropslige færdigheder. Mange nævner at stå på hovedet og slå koldbøtter, at cykle, og lære at klatre i træer. Hertil kommer færdigheder som at kunne at folde papirflyvere, gå lange ture, tænde lys, stå på rulleskøjter og bage kage. Endelig markerer en gruppe børn ønsket om at komme med i kammeratgruppen og at få venner.

Til spørgsmålet om, hvad børnene kunne tænke sig at lære, omtalte som nævnte 49 % af børnene skolefaglige emner. Men på trods af det scorer det skolefaglige lavt i forbindelse med børnenes markering af, *hvad de bedst kan lide i skolen*. Kun 14 % nævner *skoleorienterede aktiviteter*. Blandt disse svar indtager ”lave opgave og arbejdsbog” en førsteplads, skarpt fulgt af ”regning, matematik” og med ”skrive og skrive historier” på en tredjeplads.

Aktiviteter med *praktisk-musisk indhold* er dog det børnene siger, de bedst kan lide. De fleste udsagn (69 %) betoner legen, dernæst scorer gymnastik (20 %) efterfulgt af tegne-maleaktiviteter (17 %) og udendørs aktivitet (17 %). Endvidere indgår en *social dimension* i 30 % af børnenes udtalelser.

Tilsyneladende sker der et skift i børnenes orientering og svar, når de forholder sig til spørgsmålet ”hvad kunne du tænke dig at lære?”, og til spørgsmålet ”hvad kan du bedst lide?”. Når det drejer sig om at lære noget i skolen, altså til spørgsmålet ”hvad har du lært?”, gælder det for 60 % af svarene, at der indgår et skolefagligt indhold (se tabel nr. 3). Og når børnene bliver spurgt om ”hvad kunne du tænke dig at lære?”, så indgår der i 49 % af svarene et skoleorienteret indhold. Men når der bliver spurgt ”hvad kan du bedst lide?”, så indgår der kun i 14 % af svarene et skolefagligt indhold, men i 95 % af svarene et praktisk-musisk element, og yderligere et social element i 30 % af svarene. Det ser ud til, at når børnene i spørgsmålet møder vendingen ”at lære”, så svarer de (pænt og tilpasset?) med et skoleorienteret indhold, og når spørgsmålet berører ”lyst” (hvad

kan du bedst lide) lægges vægten på at lege, male og tegne, kammeratskabet og holde fest.

Overensstemmelse mellem forventninger og det lærte

Nu rejser det afgørende spørgsmål sig, nemlig om der er modsætning mellem det, børnene forventer sig af skolen og det, de konkret oplever i skolen? Er mødet med skolen skuffende i forhold til forventningerne, eller bliver deres forventninger i det store og hele indfriet?

Når vi tager de udspurgte børn som helhed, ser det ud til at forventning og indfrielse balancerer nogenlunde. Her er altså tale om at sammenstille 375 børnehavebørns forventninger med 276 børnehaveklassebørns oplevelse af livet i skolen og hvad de synes, de har lært. Som det fremgår af tabel nr. 4 har 10 % af børnene fået en skoleorienteret oplevelse, som de ikke forventede. På tabskontoen kan endvidere noteres 8 %, der ikke fik indfriet en kombineret oplevelse og 6 %, der manglede den rene børnehaveorienterede oplevelse.

Forventning maj 1999	%	%	Indfrielse maj 2000
Skoleorienteret forventning	50 %	60 %	Skoleorienteret oplevelse
Børnehaveorienteret forventning	6 %	0 %	Børnehaveorienteret oplevelse
Kombineret forventning	33 %	25 %	Kombineret oplevelse
Ingen eller diffus forventning	11 %	15 %	Diffus oplevelse
I alt	100 %	100 %	

Tabel nr. 4

Fordeling i procent af 375 børnehavebørns forventninger sammenlignet med 276 børnehaveklassebørns oplevelser af hvad de har lært.

Men der er dog noget, der modsiger denne tendens. Nemlig børnenes udsagn om, hvilke aktivitetsformer de forventede og hvilke, de oplevede i skolen. I tabel nr. 5 fremgår det, at et stort antal børn havde forventninger om at lære at læse og især at skrive samt at skulle lave lektier, hvilket de ikke i samme omfang fik indfriet. Disse tal modsiger det forhold, at 10 % af børnene fik en skoleorienteret oplevelse, som de ikke have forventet. Men denne tal-uoverensstemmelse kan henføres til det forhold, at der blot

sammenlignes grupper af børn, og at der ikke er taget udgangspunkt i de specifikke børns udsagn om forventning og indfrielse.

Den manglende overensstemmelse mellem forventning og oplevelse af indfrielse kan måske henføres til det forhold, at en del børn forventede, at de i børnehaveklassen fortsat skulle gøre det, de gør i børnehaven. Næmlig male, tegne, forme, synge og bygge. Kort sagt have et hverdagsliv domineret af praktisk-musisk virksomhed. Tabel nr. 5 viser, at 57 % af børnene havde en forventning om sådanne aktiviteter, men kun 25 % af børnene udtaler, at de har lært noget herom. Men inden dette udsagn overfortolkes, skal det bemærkes, at børnene sagtens kan have arbejdet med praktisk-musiske opgaver uden at finde grundlag for at nævne det i forbindelse med spørgsmålet "hvad har du lært?"

Endelig kan man undre sig over, at hele 15 % af børnenes svar om hvad de har lært er upræcise, diffuse eller hen i vejret. Naturligvis er der børn, der ikke reflekterer over egen virksomhed, eller i det mindste ikke har ord herfor, men det kan næppe gøre sig gældende for hele 15 %.

Forskellen mellem forventning og indfrielse er efter min vurdering ikke dramatisk. Maksimum hvert 10. barn fik ikke en oplevelse i skolen, som svarede til dets forventning. Hvis man alligevel synes, at det er problematisk, må man antage, at nogle af disse børn alligevel fandt sig godt til rette i skolen, dvs. de indrettede sig efter det, de mødte.

Former for aktiviteter	Forventning	Indfrielse
Læse	72 %	65 %
Regne	41 %	41 %
Skrive	65 %	38 %
Håndtere opgaver	-	19 %
Naturfag	-	10 %
Spille spil	-	10 %
Rime	-	5 %
Lave lektier	32 %	3 %
Ugedage, datoer	-	3 %
Computer	7 %	1 %
Trafik	1 %	-
Praktisk musisk aktivitet – også leg	57 %	25 %

Tabel nr. 5

Fordeling i procent af skoleorienterede forventninger hos 375 børn, samt skolefagligt indhold som 276 børn oplever de har lært.

Nu kan man jo indvende, at ovennævnte kun er et talmæssigt udtryk for hvordan 375 børns forventninger matcher med 276 andre børns oplevelser af, hvad de har lært i skolen. Men blandt de 276 børnehaveklassebørn var der 89 børn, der året før i deres børnehave havde svaret på spørgsmålet ”hvad tror du, du skal lære i børnehaveklassen”.

En analyse af disse konkrete børns forventninger og deres oplevelse af indfrielse af forventninger synes at pege i nogenlunde samme retning, hvilket således giver grundlag for at antage, at ovennævnte analyse har en vis gyldighed. Her tegnede sig det billede, at langt størstedelen af børnene (78 %) havde en skoleorienteret forventning (summen af ren skoleorienteret forventning og kombineret forventning), der blev indfriet. En mindre gruppe (15 %) havde en børnehaveorienteret forventning, som for nogle blev indfriet og for andre ikke indfriet. Indeholdt i disse udsagn indgår i et mindre omfang nogle forventninger og indfrielsesformer af særlig karakter, bl.a. domineret af forestillingen om, at ”man skal opføre sig ordentligt”. Fordelingen ses i nedenstående tabel:

Forventning maj 1999	%	%	Indfrielse maj 2000
Skoleorienteret forventning	44 %	63 %	Skoleorienteret oplevelse
Kombineret forventning	34 %	21,5 %	Kombineret oplevelse
Børnehaveorienteret forventning	15 %	10,5 %	Børnehaveorienteret oplevelse
Ingen eller diffus forventning	7 %	8 %	Diffus oplevelse
I alt	100 %	100 %	

Tabel nr. 6

89 børnehaveklassebørns forventning og oplevelse af indfrielse udtrykt i procent.

Når man ser på ovennævnte tal kan man sige, at børnene som samlet gruppe tilsyneladende oplever en generel overensstemmelse mellem forventninger og indfrielse. Naturligvis er der ca. 20 %, der ikke havde en ren skoleorienteret forventning, som oplevede et indhold i børnehaveklassen, som kan betegnes skoleorienteret. Men når man tager kategorierne skoleorienteret og børnehaveorienteret under et, er der en nogenlunde balance (henholdsvis 78 % og 84 %). Og hvad angår den rene børnehaveorienterede forventning balancerer det fint nok. Men her er godt nok tale om de 87 børn taget under et. Det der jo i sidste ende er vigtigt, er

hvordan det enkelte barn oplever sammenhæng mellem forventning og indfrielse. En sådan detaljeret fremstilling er publiceret andet steds (Broström 2001).

Hvad kan man lære

At undersøge børns forventninger og deres oplevelse af indfrielse giver et billede af deres subjektive oplevelser, hvilket naturligvis ikke behøver at være i overensstemmelse med, hvordan børnehaveklasselæreren (eller en udefra kommende forsker) oplever skolen. Børnene kan nemt have været inddraget i skoleorienterede eller børnehaveorienterede aktiviteter og have lært en masse heraf og alligevel svare, at de ikke har lært noget. Og det betyder heller ikke nødvendigvis, at de er ubevidste om en sådan læring, men blot at de i interview-øjeblikket ikke kom i tanke herom.

På trods af sådanne mulige fejlkilder ser det dog ud til, at børnenes forventninger i et meget stort omfang er opfyldt, hvilket umiddelbart må vurderes positivt. En mindre gruppe børn har ikke fået indfriet deres skoleorienterede forventning, og tilsvarende tegner en lille gruppe børn sig for en manglende indfrielse af deres børnehaveorienterede forventning.

Men selv om nogle børn ikke fik opfyldt deres forventning til, hvad der skulle ske i børnehaveklassen og til hvad de skulle lære, behøver det ikke nødvendigvis at være dybt problematisk. Mange børn er i stand til at indrette deres forventninger til det, der rent faktisk sker.

Uanset at mange børn er fleksible, betyder det dog ikke, at man som børnehavepædagog og børnehaveklasselærer ikke kan drage nytte af børnenes udsagn og søge at tage højde herfor. Kendskab til børns forventninger kan fortælle børnehavepædagogerne, at de måske skal hjælpe børnene til at skaffe sig mere realistiske forventninger. Gennem såkaldte overgangsaktiviteter (Broström 2000), bl.a. konkrete besøg på skolen, kan børnene opdage, at skolen (børnehaveklassen) ikke (altid) stemmer overens med det forældede billede de har fået via "kulturens fortællinger". Her er ikke mindst tale om at afdramatisere den autoritære skole, sådan som mange børn opfatter skolen. Og børnehaveklasselærerne kan bruge deres viden om børns forventninger til at indrette livet i børnehaveklassen i overensstemmelse hermed, – samtidig med at der indføres et indhold og aktiviteter, der overskrider børnenes forventninger.

At tage børns udsagn om eget liv alvorligt kan bidrage til væsentlige forandringer af pædagogikken.

Litteratur

- Bernd, T.J og Perry, T.B. 1986. Children's perception of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology* 22:540-648.
- Bronfenbrenner, U. 1986. Recent advances in research on ecology of human development. I: Silbereisen, R.K., Eyfeth, K. og Rudintger, G., red. *Development as Action in Context. Problem Behaviour and Normal Youth Development*:287-309. Berlin: Springer.
- Broström, S. 1996. *Skolestart i USA og Danmark*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Broström, S. 1999. *En god skolestart. Fælles ansvar for fælles udvikling*. Århus: Systime.
- Broström, S. 2000. Helhed i skolestarten. I: Jensen, B.B. og Uldall-Jessen, M., red. *Helhed i skolen*. Skive: Mukon.
- Broström, S. 2001. Fra børnehave til skole. Århus: Systime. (Under udgivelse).
- Davies, M. og North, J. 1990. Teacher's expectations of school entry skills. *Australian Journal of Early Childhood* 15 (4):44-46.
- de Lemos, M.M. og Mellor, E.J. 1994. A longitudinal study of developmental maturity, school entry age and school progress. *Journal for Australian Research in Early Childhood Education*.
- Fabian, H. 1998. *Developing a conceptual framework for children's induction to reception class and their transitions through school*. Paper presented at EECERA 9th European Conference on quality in early childhood education. Santiago de Compostella, Spain, 2-5 September, 1998.
- Griebel, W. og Niesel, R. 1999. *From Kindergarten to School: A Transition for the Family*. Paper, EECERA 9th European Conference on Quality in Early Childhood Education. Helsinki, 1-4 September, 1999.
- Hains, A.H., Fowler, S.A., Schwartz, I.S., Kottwitz, E. og Rosenkotter, S. 1989. A comparison of preschool and kindergarten teacher expectations for school readiness. *Early Childhood Research Quarterly* 4:75-88.
- Ispa, J. 1981. Peer support among Soviet daycare toddlers. *International Journal of Behavioural Development* 4:255-269.
- Ladd, G.W. 1989 Towards a further understanding of peer relationships and their contributions to child development. I: Berndt, T.J. og Ladd, G.W., red. *Peer Relationships in Child Development*. Purdue University: John Wiley
- Ladd, G.W. 1990. Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers, in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development* 61:1081-1100.
- Ladd, G.W. og Preice, J.M. 1987. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 58:1168-1189.
- Lewit, E.M. og Baker, L.S. 1995. School readiness. *The Future of Children* 52 (2):128-139.
- Lillemyr, O.F., Bergström, S., Eggen, A., Skevik, S., og Støp, K. 1998. *Overgangen barnehage-småskole. Et forsknings- og utviklingsprosjekt i Nord-Trøndelag 1 (1-2)*. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Margetts, K. 2000. Indicators of children's adjustment to the first year of schooling. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education* 7 (1):20-30.
- Perry, B., Dockett, S. og Howard, P. 2000. Starting school: Issues for children, parents and teachers. *Journal of Australian Research in Early Childhood Education* 7 (1):41-53.
- Petzold, M. 1992. Die Einschulung des Kindes und die Erwartungen der Eltern – eine kleine Pilotstudie. *Zeitschrift für Familienforschung* 4 (92):160-170.

- Renwick, M. 1984. *To School at Five: The Transition from Home or Pre-school to School*. Wellington: NZCER.
- Schwarz, J.C. 1972. Effects of peer familiarity on the behaviour of preschoolers in a novel situation. *Journal of Personality and Social Psychology* 24:276-284.
- Schultz, P. Jørgensen, og Ertmann, B. 1997. Skoletrivsel og social kompetence. En belysning af 10-årige børns trivsel i skolen. I: Backe-Hansen, E. og Ogden, T., red. *Risiko, kompetanse og levkår hos 10-årige barn i Norden*. Rapport fra et nordisk forskningsprojekt. Nordisk Ministerråd.
- Thompson, B. 1975. Adjustment to school. *Education Quarterly* 17 (2):128-136.
- Vejleskov, H., red. 1997. *Den danske børnehave*. Vejle: Krogs Forlag.
- Vejleskov, H. og Broström, S., red. 2000. *Børnehave, SFO, Skole*. Århus: Systime.

Stig Broström
Institut for Curriculumforskning
Danmarks Pædagogiske Universitet
Emdrupvej 101
DK-2400 København NV, Danmark
e-post: stbr@dpu.dpu.dk