

Kontinuitet og helhed i overgangen fra børnehave til skole

Stig Broström

At begynde i skole er et helt nyt kapitel i de seksårige børns liv og er som regel noget, de ser frem til med spænding. Men hverdagslivets erfaringer og nyere undersøgelser synes at vise, at det ikke altid foregår uden problemer (Broström 1999). Mange børn har utidssvarende forventninger til skolen, og en del ser skolen som et autoritært sted, hvor man skal sidde stille, tie stille og hvor læreren straffer (Broström 2001). Tilsvarende viser en norsk undersøgelse, at 1/3 af de 6-7-årige er lidt nervøse for at starte i skole (Lillemyr m.fl. 1998). Endvidere har skolens børnehaveklasselærere¹ og børnehavens pædagoger et mangelfuldt samarbejde og utilstrækkelig kommunikation med hinanden og mangler indsigt i hinandens tradition og pædagogik. Tilmed er der opstået en kløft mellem på den ene side børnehavens pasningskultur, børneorienterede og selvforvaltende praksis og på den anden side skolens mere lærerstyrede og bevidst læringsorienterede praksis².

Nyere dansk forskning (Vejleskov 1997) viser, at børnehavens hverdagsliv har *tabt* et indhold, som den tidligere har været karakteriseret af. Her tænkes først og fremmest på det forhold, at børnene får erfaringer fra nærmiljøet, samt at der lægges vægt på skabende eller praktisk-musisk

¹ I Danmark er børnehaveklassen eller 0. klasse et frivilligt tilbud, men som 98 % af børnene benytter. Arbejdet i børnehaveklassen varetages af en børnehaveklasseleder med pædagoguddannelse og som oftest yderligere en assistent, som dog ikke nødvendigvis er uddannet. Ifølge Lov om folkeskoler er arbejdet i børnehaveklassen defineret som "leg og andre udviklende aktiviteter". Men læsning, skrivning og matematik har dog de seneste år indtaget en betydelig plads i børnehavens arbejde (Broström 1999).

² Det skal bemærkes, at i Danmark har hverken børnehaven eller børnehaveklassen en rammeplan for det pædagogiske arbejde. Det er noget den enkelte pædagog selv fremstiller.

virksomhed (sang, musik, rytmik, male, tegne, forme og bygge). Men også andre væsentlige indholdsdimensioner synes at være forsvundet fra børnehavens dagligdag, fx oplæsning, historiefortælling samt rim og remser. Generelt er børnehavens form og indhold båret af et (misforstået) selvforvaltningsbegreb (Damm 1999, Hviid 1998), der antager at barnet fra fødslen er kompetent og kan tage ansvar for egen læring. Altså et selvforvaltningsbegreb der sætter lighedstegn mellem målet og vejen til målet: Når barnet bestemmer selv, bliver det selvbestemmende. I forlængelse heraf ses en børnehavepædagogik der er karakteriseret af de aktiviteter, som børnene selv kan frembringe, mens de pædagogitierede aktiviteter er fraværende og næsten kun ses i forbindelse med alvorlige brud på institutionens regler, konflikter mellem børn og tilrettelæggelse af spisning.

Sådanne problemer kan betyde, at hverken børn, forældre, børnehave eller skole har forberedt sig tilstrækkelig godt til, at barnet kan få en god skolestart. Hvis barnets møde med skolen ikke forløber nogenlunde problemfrit, kan man lidt provokerende sige, at hverken barn, institution eller forældre er skoleparate og tilsvarende at skolen ikke er børneparat.

Det er nødvendigt at få skabt en sådan mangesidet parathed, hvilket kræver kommunikation og kontinuitet. Med kontinuitet menes med Deweys ord (1963: 35), at "*enhver ny udfordring og erfaring bringes op i forlængelse af noget som har gået forud og som samtidigt modificeres af de kvaliteter, som følger efter*". Med andre ord, at barnet på en vis måde kan genkende det gamle i det nye. En sådan kontinuitet i barnets liv forudsætter, at forældre, pædagoger og lærere indgår i et tæt samarbejde. Nyere undersøgelser om overgang fra børnehave til skole (Piaenta & Walsh 1996, Christenson 1999, Epstein 1996) peger på, at en *udviklet relation og kommunikation* mellem barnet, kammerater, familien, daginstitutionen og skolen er omdrejningspunktet for en god skolestart.

Evaluering af nyere danske udviklingsprojekter³ viser, at der mange steder er et sådant begyndende samarbejde og kommunikation mellem børnehave og skole. Et samarbejde der på en gang fører til, at skolen bøjer sig mod børnehaven samtidig med, at børnehaven i højere grad orienterer

³ Her tænkes bl.a. på de ca. 300 udviklingsprojekter, der er knyttet til det nationale program *Folkeskolen år 2000, pkt. 5, en god skolestart*, som undertegnede forfatter med flere har evalueret. Dette program havde til mål at skabe et udvidet samarbejde mellem førskoleinstitutioner og skole samt mellem børnehaveklasse, de første klassetrin og fritidsordningerne; og i denne proces at nyttiggøre pædagogernes og lærernes forskellige uddannelsesmæssige kompetencer mere hensigtsmæssigt.

sig mod, hvad der sker i skolen. En proces der ikke behøver at reducere de to felters eller arenaers suverænitet og særlige kendetegn, men som drager nytte af det bedste fra de to faggruppers særlige kompetencer. Denne artikel har til mål at formidle centrale erfaringer fra disse udviklingsprojekter for herigennem at illustrere måder at styrke børnenes oplevelse af kontinuitet og helhed i deres liv.

Skoleparate børnehaver og børneparate skoler

Samarbejdet mellem børnehave og skole kræver, at der bringes ofre fra begge sider. Skolen må i højere grad anlægge et børneperspektiv, dvs. indrette sig i overensstemmelse med børnenes faktiske væremåde, og tilsvarende må børnehaven i højere grad orientere sig mod, hvad der sker i skolen og tage højde herfor. Man kan sige, at der kræves skoleparate børnehaver og børneparate skoler. Det følgende beskriver konkrete initiativer, som gennem de seneste år er kommet til udtryk i den danske skole- /institutionsverden.

”De stores gruppe” i børnehaven

For at bidrage til udvikling af børnenes skoleparathed etablerer mange børnehaver særlige aktiviteter for de kommende børnehaveklassebørn. Det er ikke ualmindeligt i foråret op til skolestarten, at børnene i daginstitutionen indgår i en ”skolegruppe” eller ”storebørnsgruppen”, hvor de deltager i aktiviteter, der i særlig grad bidrager til udvikling af viden og færdigheder, som man antager skolen efterspørger.

Det kan være nyttigt og sjovt for børnene, at der i børnehaven skabes særlige aktiviteter og muligheder for og med gruppen af de 5-årige (og tilsvarende med de 3-årige og 4-årige).

Der er også eksempler på, at 3-4 børnehaver er gået sammen om at oprette en tværgruppe for de børn, der efter sommerferien skal gå i børnehaveklasse sammen. Således mødes børnene fra et antal børnehaver en eller to gange om ugen med en pædagog fra en af børnehaverne for at deltage i spændende aktiviteter med det hovedformål at lære hinanden at kende. I tillæg deltager den kommende børnehaveklasselærer i et vist omfang, således at børnene også lærer hende/ham at kende. Tilmed har børnehavepædagogen og børnehaveklasselæreren mulighed for at udvikle et fælles værdigrundlag og pædagogiske mål.

I mange af projekterne tages der udgangspunkt i barnets egne interesser, med vægt på barnets skabende aktivitet, men her og der ser man det grebet an på en uhensigtsmæssig måde, hvor der (fra den ene dag til den anden) kræves en ydre opgaveopmærksomhed, stillesiddende aktivitet, brug af (kedsommelige) opgaveark, snæver og mekanisk formidling af viden og instruktion fra voksne til børn. Samtidig begrundes dette overfor børnene med, at ”I skal jo vænne jer til at gå i skole”. Dels gives et helt forkert skolebillede og dels er læringsindholdet formentlig reduceret til at ”lære at sidde stille og høre efter”. En sådan praksis afspejler en manglende refleksion over, hvad der menes med skoleparathed.

Det er særdeles positivt, at arbejdet med de ældste børn i børnehaven både er udfordrende for børnene og at det af dem opleves spændende og morsomt. Men det er alligevel problematisk, at sådanne aktiviteter først indføres i foråret før skolestart, hvilket betyder, at børnene næppe er begyndt, førend de skal slutte. Der er så at sige tale om en slags ”sidste udkalds pædagogik”.

Det må være mere hensigtsmæssigt at lade en spændende og udfordrende børnehavepædagogik præge alle årgangene. Det er jo heller ikke tilstrækkeligt blot at definere de ønskede kompetencer ved skolestarten. Man må grundigt beskrive børnehavens mål, indhold og aktiviteter, samt analysere og evaluere om den givne praksis også bidrager til, at børnene lærer og udvikler sig i overensstemmelse hermed.

Forældresamarbejde, møder m.v.

Det er også indenfor de seneste år blevet almindeligt, at skolen og de omkringliggende børnehaver samarbejder om børnenes skolestart, bl.a. i forbindelse med afholdelse af orienterende møder. Skolen og børnehaverne inviterer forældrene til børnene i de kommende børnehaveklasser til et orienterende møde forud for indskrivningen til skolen. Her får forældrene beskrevet de generelle formål og mål, og de får indblik i, hvordan deres børns hverdag vil komme til at se ud og de vilkår børnene vil møde. Rundt om i kommunerne er det almindeligt at se følgende forberedende møder og aktiviteter mellem forældre, pædagoger og lærere:

To forældrekurser inden børnene starter i børnehaveklassen. Et lige efter efterårsferien som talepædagogerne og børnehaveklasselærerne afholder i børnehaven omhandlende børnehaveklasseliv generelt. Et i januar i forbindelse med skoleindskrivning. Her deltager børnehaveklasselærerne, psykologen og skolelederen, som fortæller forældrene om arbejdet i børnehaveklassen, samt om de krav og forventninger der stilles til

børnene i børnehaveklassen. Dette afholdes på skolen. Visse steder tager sundhedsplejen og dagplejen initiativ til at invitere de forældre, der ikke har børn i børnehave.

Der afholdes et samarbejds møde efter sommerferien mellem pædagogerne i børnehaverne og børnehaveklasselærerne. Her fortæller børnehavepædagogerne om deres pædagogik. Ligeledes beskriver børnehaveklasselærerne deres forventninger til børnenes udvikling ved skolestart. Mødet placeres på dette tidlige tidspunkt, således at pædagogerne i løbet af børnenes sidste år i børnehaven har mulighed for at tage højde for de mangler som børnehaveklasselærerne eventuelt har påpeget.

Børn besøger skolen

Om der bliver tale om en god skolestart beror også på, om skolen er i stand til overfor børnene at gøre sig spændende og attraktiv. I den forstand begynder skolestarten længe inden den første skoledag. Skolen skal gøre noget aktivt for at fjerne børnenes skæve og gammeldags syn på skole samt deres usikkerhed og nervøsitet (Broström 2001). Det kan bl.a. ske, når børnehaveklasselærerne besøger børnene i deres børnehaver, og når børnene gentagne gange har besøgt deres kommende børnehaveklasse. Men i det hele taget er det nødvendigt, at børnene gennem deres samlede børnehavetid har deltaget i en række "afdramatiserende" aktiviteter på skolen. Og hertil kommer også, at børnehavepædagogerne skal bidrage til, at børnene ikke udvikler et gammeldags skolesyn. Det forhindres bl.a. når pædagogerne i børnehaven omtaler skolen i positive vendinger og undlader "at true" med skolen, fx at sige "*du må se at få lært at opføre dig ordentligt, for det skal du kunne når du kommer i skole*".

Det er almindeligt, at børnehavepædagogerne og de kommende børnehaveklassebørn besøger skolen i løbet af det sidste år inden skolestart for at se, hvordan der arbejdes. Mange steder inviteres børnehavebørnene til små kulturbegivenheder på skolen, fx motionsløb eller Luciaoptog og teater, som skolebørnene opfører.

Endvidere får de kommende børnehaveklassebørn en særlig invitation sidst på foråret, når klassefordelingen er på plads. Så modtager børnehaveklassen besøg af børn og pædagoger fra områdets børnehaver (samme dag og samme tidspunkt). Her får børnene mulighed for at se deres lærere, se hvilken klasse de skal gå i, og møde deres fremtidige skolekammerater. Dagen vil være en typisk børnehaveklassedag med sange, lege og opgaver.

Naturligvis er det tidskrævende for både børnehaverne og børnehaveklasserne at arrangere og gennemføre sådanne besøg, da både

den enkelte skole som børnehave har mange samarbejdspartnere. Men set fra børnenes horisont er det umagen værd.

Pædagoger og børnehaveklasselærere laver gensidige observationer

Besøgsordninger, som ovenfor nævnte, beskrives i mange udviklingsprojekter. En del projekter beskriver også besøgsordninger de voksne imellem, altså at børnehaveklasselærerne besøger de tilknyttede børnehaver, som tilsvarende besøger og observerer livet i skolen.

Det kan være en god idé at indlede samarbejdsprocessen ved overhovedet at lære hinanden at kende, hvilket selvsagt kan ske gennem gensidige besøg. I praksis er det ofte nødvendigt at skemalægge besøgene for at sikre deres gennemførelse, da der ikke sjældent opstår pludselige praktiske forhindringer.

Endvidere er det nødvendigt at gennemføre de gensidige besøg på en sådan måde, at man ikke blot ser og hører det, som umiddelbart træder frem. Derfor må man anvende systematiske observationsmetoder og nedskrivningsteknikker (fx Hedegaard 1990), samt planlægge en efterfølgende fremlæggelse af praksisbeskrivelser på fællesmøder.

Ved på denne måde at være til stede i hinandens praksis får man en masse observationer ”i kassen”, og når man respektfuldt og med smil fremlægger sine observationer til diskussion, vil begge parter kunne blive betydelig klogere. Ikke kun på den andens praksis, men også på sin egen.

Udarbejdelsen af sådanne praksisbeskrivelser kan også komme i stand via samarbejde med en udefra kommende konsulent, der producerer og fremlægger disse beskrivelser som afsæt for at få de to personalekategorier til at indlede et samarbejde om børnene og pædagogikken (Broström & Frandsen 2000).

De udarbejdede dokumenter bliver anvendt som værktøj i det løbende procesarbejde, hvor deltagerne gennem diskussion af disse beskrivelser spejler egen praksis for sammen at reflektere, skabe ny viden og fælles forståelse med henblik på at understøtte en ændring af praksis.

Pædagoger og børnehaveklasselærere afholder studiekredse og fælles kurser

Besøgsordningerne har mange steder ført til fælles *studiekredse*, hvor det indsamlede observationsmateriale gøres til genstand for pædagogiske diskussioner, der ofte giver en meget mere nuanceret og varieret forståelse af ”den andens praksis”. Fx sagde en pædagog at ”*det var godt at være i*

klassen og se konkret, hvad børnene laver og dermed hvad de er ved at lære sig. Det gav mig et bredere syn på, hvad skolen mener med at skulle være skoleparat”.

En anden skole beskriver, at lysten til etableringen af gensidige besøg opstod på grundlag af afholdelsen af en plancheudstilling på biblioteket om deres respektive læringsmiljøer. Denne førte til en fælles studiekreds, hvor de ophængte fotos dannede udgangspunkt for samtale om læringssynet og om, hvordan man bedst kunne beskrive børnenes kompetencer og potentialer (altså hvad de kan og er lige ved at kunne). I forlængelse af sådanne faglige drøftelser opstod behovet for at etablere gensidige besøg.

I en anden studiekreds fremlagde de to grupper fotografier af egne læringsrum, hvorigennem de fik mulighed for at begrunde, hvorfor de havde udformet det fysiske og mentale læringsrum på netop denne måde.

Sådanne studiekredse synes at sætte de pædagogiske overvejelser i perspektiv. Mange børnehavepædagoger fortæller, at de via sådanne studiekredse har fået et nyt syn på nogle af de aktiviteter, de iværksætter med børnene. Fx sagde en pædagog: *”Vi har jo altid lavet rim og remser, men fordi vi her har fået en ny faglig bevidsthed om sproglig opmærksomhed, gør jeg det på en ny måde. Jeg har altid læst for børn, men nu læser jeg på en ny måde.”*

Studiekredse har mange steder ført til mere formel *kursus- og efteruddannelsesvirksomhed*. Mange projekter peger på betydningen af fælles uddannelsesforløb. Det er vigtigt at både lærere og pædagoger deltager, men også at der deltager mange fra den samme institution og skole. Således har man en del steder etableret en lang kursus- og foredragsrække, der finder sted om aftenen for at give mulighed for hele personalegrupper at deltage.

Afholdelse af møder om børnene

Inden børnene starter i skolen har der i mange børnehaver og børnehaveklasser været afholdt en række (fælles)møder med forældrene med henblik på at hjælpe dem til at vurdere, om deres barn er parat til med udbytte at indgå i børnehaveklassens trods alt mere strukturerede og formelle læringsmiljø. I den proces er det selvsagt vigtigt, at forhindre, at for mange børn kommer for tidligt i skole. En fejlvurdering heraf betyder ikke sjældent, at det pågældende barn enten skal gå to år i børnehaveklasse eller returnerer til sin børnehave omkring efterårsferien. Begge former for ”løsninger” burde have været undgået, da det sjældent styrker barnets selvværd.

Men det handler ikke blot om at forhindre for tidlig skolestart. Vigtigt er det, at også børnehaveklasselærerne skaffer sig viden om de enkelte børns forudsætninger, stærke og svage sider og om kammeratskabsforhold, således at barnet kan blive modtaget på bedst mulige måde. En sådan udveksling om det enkelte barn bliver gennemført i meget stort omfang. Der afholdes fx inden skolestart en konference med børnehaveklasselærerne, pædagoger fra børnehaven, skoleleder, psykolog og talepædagog – eventuelt med udgangspunkt i en observation/ beskrivelse af børnenes udvikling. Ligeledes afholdes efter skolestart et møde mellem pædagogerne fra børnehaverne, SFO-pædagogerne og børnehaveklasselærerne, hvor de enkelte børn gennemgås med henblik på at give tilbagemeldinger om, hvordan børnenes skolestart forløb. Dette besøg kan give anledning til ændring af pædagogikken, procedurer m.v.

Møderne om børnene fører til nogle børnebeskrivelser, der ofte opstår på grundlag af systematiske observationer, hvor man tilstræber en såkaldt ”positiv børnebeskrivelse”. Altså en beskrivelse af hvad barnet er, kan og vil – og ikke alene en opstilling af alt det, som det ikke kan. Der er meget stor forskel på at modtage en beskrivelse af, hvad barnet kan og er ved at kunne – overfor en ensidig mangelliste.

Sammenhæng i læringsindholdet

En god skolestart må defineres ud fra et børneperspektiv, altså om den er god for børnene i den betydning, at de møder aktive, nærværende og empatiske lærere og pædagoger, der tager højde for og imødekommer det enkelte barns særegenheder og aktuelle udvikling; forhold som må anses at udgøre grundlaget for dets trivsel, læring og udvikling. Endvidere at børnene oplever, at hvad der sker i skolen er en forlængelse og videreudvikling af, hvad de kender til fra hjem og institution; med andre ord at de oplever helhed og sammenhæng i deres liv. Disse principper er i overensstemmelse med nyere forskning (Burts 1990), der viser, at når børnehavepædagog og børnehaveklasselærer har kendskab til børns læring og udvikling og *bruger samme strategier*, opnår børnene en bedre overgang til skolen.

Der er opstået en større opmærksomhed på, at barnet ikke automatisk og uden videre bringe sin læring fra børnehaven med ind i børnehaveklassen. Børns (og voksnes) læring er i et vist omfang systemisk og kontekstuel, dvs. læringen er noget der sker i og er bundet til et aktuelt praksisfællesskab, den er underlagt dette og måden, det er organiseret på (Lave & Wenger 1991). Det betyder, at det som barnet har lært sig i sin

børnehaven er mere eller mindre bundet til børnehaven og de kammerater, som det lærte sammen med. Den viden og de færdigheder barnet og kammeraterne har erhvervet sig er bundet til situationen.

Denne antagelse om kontekstuel læring kan måske belyse det problem, der ofte viser sig ved børnenes overgang fra børnehaven til børnehaveklasse og herfra til 1. og 2. klasse. Det er ikke ualmindeligt, at høre børnehaveklasselæreren klage over, at de nye skoleelever agerer individualistisk, selvbestemmende, har en forstyrrende adfærd og har vanskeligt ved at indgå i klassefællesskabet. Naturligvis kan der være tale om, at nogle børn ikke har udviklet tilstrækkeligt selvværd og social kompetence og er forstyrrende. Men det er også muligt, at børnene var særdeles socialt kompetente i børnehaven, men at disse kompetencer som var genereret i børnehaven samtidig var bundet til denne kontekst og ikke var mulige for børnene at overføre til den nye skolekontekst. En sådan tolkning kan understøtte ønsket om at mindske kulturforskellene mellem de enkelte arenaer. Dvs. der må arbejdes mere målrettet på, at praksisfællesskabet i børnehaven og børnehaveklassen opnår en større betydningsmæssig lighed (men stadig med forskelle). Det vil hjælpe børnene til bedre at kunne praktisere det, de allerede har lært sig. (Tilsvarende vil fx børnehaveklasselærerens deltagelse et antal timer i 1. klasse medvirke til, at børnene lettere kan overføre deres erhvervede kompetencer fra børnehaveklassen til 1. klasse.)

En sådan forbindelse søges etableret gennem bl.a. at *koordinere læreplanerne mellem børnehaven og børnehaveklassen*. Endvidere at arbejde med *børnenes spor*, hvormed menes at børnehaven målrettet skaber grundlag for, at børnene kan overføre deres erfaringer og oplevelser fra børnehaven til børnehaveklassen ved hjælp af forskellige former for dokumentation (Cecchin 1996). En skole (Due & Storm 1998) beskriver det på følgende måde:

I starten af april er alle de kommende skolebørn og forældre inviteret til et møde i skolen en lørdag. Efter dette møde vil børnehaven tage på flere besøg med børnene i skolen. På besøgene fortæller børnehaveklassebørnene bl.a. om, hvad de har været specielt optaget af. I børnehaven pakker hvert enkelt barn i den sidste tid inden sommerferien sin personlige kuffert, som indeholder barnets historie. Endvidere medbringes evt. modeller fra fælles projektarbejder, collager, billeder, fælles bøger af de ting eller emner, barnet har beskæftiget sig med. De fælles ting

medbringes til børnehaveklassen, hvor børnene har mulighed for at fremlægge for de øvrige børn, hvad det er, han eller hun har været med til, eller har oplevet.

Udskydelse af klassedannelsen

Der hvor man har mere end en børnehaveklasse eksperimenteres der mange steder med i det første halve eller hele år at arbejde med storklasser og mindre holddelinger. Herigennem får man kendskab til børnene, deres kammeratskabsforhold og dynamikken i det hele taget, hvilket ligger til grund for den endelige sammensætning af klasserne. Forskning viser, at ikke mindst har kammeratskabs- og venskabsforhold betydning for barnets oplevelse af sikkerhed og tryghed⁴ (Bernd & Perry 1986, Ispa 1981, Ladd 1989 & 1990, Ladd & Preice 1987, Schwarz 1972, Griebel & Niesel 1999, Bronfenbrenner 1986, Fabian 1998, Petzold 1992). Klasserne skal fungere de næste 9-10 år, hvorfor der tilstræbes en optimal sammensætning.

Børnehaveklassepraksis skal ikke defineres som klasseundervisning

Selv om mange børnehaveklasser gennem en årrække har demonstreret en praksis, hvor man med en norsk vending har ”taget det bedste fra børnehaven og det bedste fra skolen” og herigennem udviklet en skolestartpædagogik med et synligt læringsindhold formidlet via børns egen udforskning, eksperimentering og med legen som omdrejningspunkt – så eksisterer der fortsat visse steder en praksis præget af klasseundervisning med udvendig og mekanisk overføring af kundskaber til børnene. De børn der kommer fra børnehaver præget af en (misforstået) selvforvaltnings-praksis får måske noget af et kulturchok i mødet med den stærkt lærerstyrede klasseundervisning. Her er løsningen ikke blot at koordinere læreplanerne, men i højere grad at udvikle et *fælles læringssyn*, der lægger vægt på børns aktive virksomhed i en social praksis med børn og voksne.

Beskrivelse af ovennævnte overgangsaktiviteter synes at tyde på, at der blandt lærere og pædagoger er en udbredt interesse for at skabe helhed og kontinuitet i skolestarten og dermed i børnenes liv. Denne optimisme synes også at blive bekræftet af en undersøgelse som omtales i det følgende.

⁴ Forskning herom er omtalt af forfatteren i artikel i *Barn 2* 2001.

Holdninger til overgangsaktiviteter

Mange steder bestræber man sig på at skabe sammenhæng mellem børnehave, skole og fritidshjem/SFO udfoldes. Men der er dog en del problemer, der skal overvindes.

Dette problem at skabe kontinuitet i barnets liv er ikke kun en dansk og nordisk bestræbelse. Også i USA og især i California (California Department of Education 1997) har man arbejdet teoretisk og praktisk med denne problematik. Det kommer til udtryk i en amerikansk undersøgelse (Early m.fl. 1999), hvor 3.594 lærere blev spurgt om deres holdning til at arbejde målrettet med barnets overgang fra børnehave til skole. I en stor spørgeskemaundersøgelse blev de udvalgte lærere bedt om at markere, om de fandt 23 konkrete overgangsaktiviteter som værende "en god idé" samt at vurdere om de fandt barrierer, der kunne stå i vejen for implementering af disse.

Der var bl.a. nævnte følgende overgangsaktiviteter: Samtale med forældre efter børnene er startet i skole; læse skriftlige dokumenter, brev til forældre før og efter skolestart; regelmæssige møder med lokalmiljøet; møde med barn og forældre inden skolestart; besøg af børnehavebørnene i børnehaveklassen.

Opgørelsen viser, at i hvert fald 47 % af alle lærerne synes, at hver eneste af de nævnte overgangsaktivitet er en "god idé". Den højest vurderede aktivitet "samtale med forældre efter børnene er startet i skole" (97 %), vurderede kun få (6 %) som vanskelig at implementere, og det viste sig også, at det var den aktivitet, der var mest anvendt i praksis. Derimod blev flere af de relativt højt vurderede overgangsaktiviteter (fx hjemmebesøg og delvis besøg i børnehaverne) samtidig vurderet som vanskelige at implementere. Altså aktiviteter som umiddelbart prioriteres højt synes alligevel at være vanskelige at gennemføre. Og den gennemgående begrundelse herfor synes at være manglende ressourcer, først og fremmest tid. Men det er også optimistisk, at en del "gode ideer" (brev til forældrene, åbent hus og foldere) blev vurderet ikke-vanskelige at føre ud i livet.

En dansk undersøgelse

Som beskrevet ser det også ud til, at danske lærere og pædagoger generelt har et positivt syn på iværksættelse af såkaldte overgangsaktiviteter. Det ser ud som om danske lærere og pædagoger gerne bruger tid og ressourcer på at iværksætte overgangsaktiviteter, altså aktiviteter der bidrager til

kontinuitet og sammenhæng mellem børnehave og skole. Et sådant positivt syn udtrykkes også i en holdningsundersøgelse, som undertegnede forfatter gennemførte i oktober 1999 til februar 2000. Her markerede 249 børnehavepædagoger, børnehaveklasselærere, SFO-pædagoger og lærere på et spørgeskema, om de fandt 32 konkrete overgangsaktiviteter hensigtsmæssige eller ej. Altså tilkendegav de i forhold til den enkelte aktivitet, om de fandt, at det var en god idé eller ej.

Opgørelsen af datamaterialet viser, at de udspurgte børnehavepædagoger, børnehaveklasselærere, fritidspædagoger og lærere er positive overfor at iværksætte overgangsaktiviteter. Omkring 75 % af de udspurgte vurderer 24 af aktiviteterne som værende "en god idé" (fx gensidige besøg, breve til forældrene, koordinere forældresamarbejdet). Men når det drejer sig om aktiviteter, der kræver en større gensidig forpligtelse i form af koordination af læreplanerne (årsplaner, virksomhedsplaner, læseplaner) og af undervisningen, synes begejstringen at dale lidt. Kun 60 % ser en sådan gensidig afstemning som en god idé. Det ser ud til, at der er en vis modstand mod at sammentænke de to pædagogiske traditioner som tegner sig i børnehave-fritidshjem og skole. At læse hinandens skriftlige dokumenter, gennemføre gensidige besøg og observere hinandens praksis samt at holde møder om pædagogikken er der pæn tilslutning til, men interessen daler i takt med en øget handlingsorienteret forpligtelse. Denne skepsis kan måske henføres til det forhold, at såvel lærere og pædagoger i et vist omfang fortsat holder fast i egen pædagogisk tradition, som de er bange for vil blive forstyrret i takt med en øget koordinering. Men spørgsmålet er, om alle faggrupper er lige skeptiske.

Når man leder efter mulig korrelation mellem overgangsaktiviteten vedrørende koordinering af læreplanerne og de fire pædagog- og lærertyper, tegner der sig et interessant mønster. Det er tilsyneladende især børnehavepædagogerne, der udtrykker modstand mod et forpligtende samarbejde. Når det drejer sig om blot at læse hinandens læreplaner og andet skriftligt materiale er forskellen ikke så stor. Men når det drejer sig om at gennemføre fælles møder om pædagogikken, er kun halvdelen af børnehavepædagogerne positive, og med hensyn til at koordinere læreplaner eller årsplaner, ser kun 37 % dette som en god idé.

Denne modvilje fra børnehavepædagogerne kan eventuelt tolkes som en (måske sund) skepsis over for børnehaveklassens mere skoleprægede form og indhold, som de kan være bange for vil vinde indpas i børnehaven, hvis der skal ske for meget koordinering.

Omvendt kan man måske undre sig over, at fritidspædagogerne i denne undersøgelse udtrykker en relativ positiv indstilling over for både at læse hinandens læreplaner og koordinere disse. Især fordi der ofte fra fritidspædagogisk hold advares mod, at et skolemæssigt indhold vinder indpas i børnenes fritid. Men man kan jo omvendt sige, at en koordinering af læreplaner netop giver mulighed for at fastholde børnenes fritidsaktiviteter.

Det kan også undre, at under halvdelen af såvel børnehavepædagogerne som fritidspædagogerne udtrykker et positivt syn på betydningen af at holde fælles møder om pædagogikken. For børnehavepædagogernes vedkommende kan den ringe opbakning hænge sammen med deres relativt lave interesse for at koordinere pædagogikken. Men på trods af den modstand kan man hævde, at det er nyttigt at kende til hinandens pædagogiske syn for herigennem bedre at kunne støtte og forstå børnene. Hvorfor slår det ikke igennem i børnehave- og fritidspædagogernes vurdering? Er der her tale om et lillebror-kompleks? Føler pædagogerne sig fagligt mindreværdige i forhold til lærerne? Er der hold i det syn, at lærerne og børnehaveklasselærerne eksplicit udtrykker deres pædagogiske mål og indholdsovervejelser, hvorimod børnehave- og fritidspædagogerne i mindre omfang har italesat deres praksis og dermed føler sig mindre parate til at indgå i faglig dialog? Vil pædagogerne undgå møderne for ikke at blive overtalet til pædagogiske mål og praksisformer, som de dybest set ikke står inde for.

Hertil kommer, at det måske for fritidspædagogernes vedkommende er sådan, at de gerne vil koordinere pædagogikken, men nødig vil bruge tid på endeløse pædagogiske møder. Skyldes det, at det er mere forpligtende og krævende at holde møder om pædagogikken end at udveksle pædagogiske planer, altså at koordinere pædagogikken? Eller er det sådan, at fritidspædagogen er mere handlingsorienteret end teoretisk reflekterende, eller i det mindste har mindre lyst til at udveksle pædagogiske refleksioner?

Selv om lærere og pædagoger generelt har en positiv holdning til overgangsaktiviteter, så kan det imidlertid være vanskeligt at iværksætte disse i praksis. Mange barrierer og forhindringer kan opstå, når lærere og pædagoger søger at skabe bro mellem børnehave, fritidshjem/SFO og skolen.

Barrierer

Erfaringerne fra de skoler og institutioner, der har arbejdet med programmet *Folkeskolen år 2000, punkt 5*, viser også at der er en række barrierer. En yderligere indkredsning af sådanne vanskeligheder og forhindringer blev beskrevet i forbindelse med gennemføring af spørgeskemaundersøgelsen om lærere og pædagogers holdning til overgangsaktiviteter. Her blev de, i tilknytning til vurderingen af den enkelte overgangsaktivitet, bedt om at notere de vanskeligheder og barrierer, som kunne stå i vejen for den. Her kunne man forvente en uendelig liste af problemer. Mærkelig nok valgte kun en mindre del af respondenterne, nemlig 70, at notere barrierer, som de fandt i forbindelse med at sætte "de gode ideer" i værk.

Hvordan skal det mon forstås? Finder lærere og pædagoger det ikke vanskeligt at skabe en sådan overgangspraksis? Har de trods alt tilstrækkeligt med ressourcer, og er det rimeligt nemt at samarbejde med kollegaer med anden pædagogisk baggrund og tradition? Formentlig ikke. En rimelig forklaring kan være, at respondenterne valgte ikke at spille tid med at udfylde denne del af spørgeskemaet. Det betyder, at de indsamlede data herom er mangelfulde. Alligevel kan nedenstående oversigt over de hyppigst nævnte barrierer give en fornemmelse for, hvad der står i vejen: mangel på tid; manglende ressourcer; for mange børnehaver og skoler at besøge og samarbejde med; problemer med tavshedspligt; forskellige pædagogiske traditioner og kulturer; problemer med fagpolitik og fagpolitiske grænser; forskellige arbejdstidsforhold og regler; manglende interesse og modstand; ringe fysiske faciliteter; tiden går fra børnene; børnene har svært ved at forholde sig til fremtidige aktiviteter; der er for mange børn og for store børnegrupper; classesammensætningerne bliver lavet for sent; forældrene er ikke interesserede; der bliver lagt for stort pres på forældrene.

Ovenstående barrierer er reelt eksisterende og kan ikke henføres til lærere og pædagogers modvilje og ulyst. En kommunal forvaltning skriver bl.a.:

På trods af, at der er sat to timer af til andet arbejde, så er denne tid trods alt beregnet til forældresamarbejde og personalemøder, og der er således ikke tid til den pædagogiske forberedelse af øvrige aktiviteter, hvorfor denne tid må fragå børnetiden. Endvidere betyder det udvidede samarbejde mellem børnehaven

og børnehaveklassen, at børnehaveklasselederen ikke vil have praktisk mulighed for at samarbejde med alle afgivende institutioner. Og endelig kræver det udvidede samarbejde en tilnærmelse mellem den enkelte skole og et mindre antal børnehaver, altså at skoledistrikter og daginstitutionsdistrikter falder sammen, hvilket medfører en indskrænkning af forældrenes frie institutionsvalg.

Samarbejdet mellem pædagoger og lærere byder på mange vanskeligheder og barrierer. At gennemføre de gode visioner møder praktiske problemer. Alligevel ser det ud som om, at lærere og pædagoger er positive og fortsætter bestræbelserne. Det illustreres bl.a. i bogen *Børnehave, skole, fritid* (Vejleskov & Broström 2000), der dokumenterer, at man mange steder er kommet langt i udvikling af samarbejdet mellem institution og skole og mellem pædagoger og lærere. Men hvis broen mellem børnehave, fritidshjem/SFO og skole skal bygges færdig, må der tilføjes ressourcer til feltet. Ellers er der risiko for, at aktiviteterne dør hen i takt med at nyhedens interesse og medieopmærksomheden forsvinder.

Litteratur

- Bernd, T.J & 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. & Rudintger, G., red. *Development as Action in Context. Problem Behaviour and Normal Youth Development*: 287-309. Berlin: Springer.
- Broström, S. 1999. *En god skolestart. Fælles ansvar for fælles udvikling*. Århus: Systime.
- Broström, S. 2001. Overgang fra børnehave til skole. Undersøgelser og overvejelser. *Barn 2*.
- Broström, S. & Frandsen, M. 2000. Brobygning mellem børnehave og skole. I: Vejleskov, H. & Broström, S., red. *Børnehave, SFO, Skole*. Århus: Systime.
- Burts, D.C. m.fl. 1990. A comparison of frequencies of stress behaviours in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate vs. developmentally inappropriate instructional practice. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 5.
- Cecchin, D. 1996. *Den integrerende baggrund*. København: Forlaget Børn & Unge.
- Christenson, S.L. 1999. Critical issues for families and schools: Rights, responsibilities, resources, and relationship. I: R.C. Pianta & M.J. Cox, red. *The Transition to Kindergarten: Research, Policy, Practice and Training*. Baltimore: Poul Brookes.
- California Department of Education. 1997. *Continuity for Young Children, Positive Transition to Elementary School*. Sacramento: California Department of Education.
- Damm, D. 1999. Børns selvforvaltning. *Vera* 8: 24-31.
- Dewey, J. 1963. *Experience and Education*. New York: Macmilian.

- Due, K. & Storm, A.M. 1998. Kufferten. Barnets rejse fra daginstitution til skole. I: *Samarbejde mellem dagtilbud og skole*. København: Socialministeriet & Undervisningsministeriet.
- Early, D., Cox, M.J., Pianta, R.C. & Taylor, L. 1999. Kindergarten teacher's practices related to the school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal* 100 (1). The University of Chicago.
- Epstein, J.L. 1996. Advances in family, community, and school partnerships. *New Schools, New Communities*, 12 (3): 5-13.
- Fabian, H. 1998. *Developing a Conceptual Framework for Children's Induction to Reception Class and their Transitions Through School*. Paper på EECERA 8th European Conference on quality in early childhood education. Santiago de Compostella, Spain, 2-5 September, 1998.
- Griebel, W. & Niesel, R. 1999. *From Kindergarten to School: A Transition for the Family*. Paper på EECERA 9th European Conference on quality in early childhood education. Helsinki, 1-4 September, 1999.
- Hedegaard, M. 1990. *Beskrivelse af børn*. Århus: Århus Universitetsforlag.
- Hviid, P. 1998. Moderne udviklingspsykologi om barnet. I: Brinkkjær m.fl. *Pædagogisk faglighed i daginstitutioner*. DPI.
- Ispa, J. 1981. Peer support among Soviet day-care 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. & Ladd, G.W., red. *Peer Relationships in Child Development*. Purdue University: John Wiley & Sons.
- 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. & Preice, J.M. 1987. Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development* 58: 1168-1189.
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillemyr, O.F. m.fl. 1998. *Overgangen barnehage-småskole. Et forsknings- og utviklingsprosjekt i Nord-Trøndelag. Vol 1-2*. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Pianta, R.C. & Walsh, D.J. 1996. *High-risk-children in Schools: Constructing, Sustaining Relationship*. New York: Routledge.
- Petzold, M. 1992. Die Einschulung des Kindes und die Erwartungen der Eltern – eine kleine Pilotstudie. *Zeitschrift für Familienforschung* 4: 160-170.
- 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.
- Vejleskov, H., red. 1997. *Den danske børnehave*. Krogs Forlag.
- Vejleskov, H. & Broström, S., red. 2000. *Børnehaven, SFO, Skole*. Århus: Systime.

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