Børnehaveklassen

- pædagogisk tænkning og praksis

2002

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Børnehaveklassen

© 2002 Danmarks
Evalueringsinstitut
Trykt hos Vester Kopi
Foto: Ek Stefan/Mira

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bestilles hos:

danmark.dk
T 18 81
H www.netboghandel.dk

Kr. 30,- inkl moms

ISBN 87-7958-077-7

Indhold

Forord 3

1 Indledning 5
1.1 Baggrund og formål 5
1.2 Dokumentationsgrundlag og projektorganisation 6
1.3 Generel introduktion til børnehaveklassen 8
1.4 Rapportens opbygning 13

2 Resumé 15
2.1 Resumé 15
2.2 Centrale anbefalinger 15
2.3 Om anbefalingerne 17

3 Den pædagogiske praksis 19
3.1 Bindende forskrifter, mål, forventninger og visioner 19
3.1.1 Samlede forventninger til den pædagogiske praksis 22
3.2 Beskrivelser, overvejelser og vurderinger 23
3.2.1 Undervisningens indhold 23
3.2.2 Undervisningsformer 27
3.2.3 Tilrettelæggelsen af den pædagogiske praksis 33
3.3 Konklusioner, anbefalinger og udviklingsmuligheder 40

4 Mellem børnehave og 1. klasse 45
4.1 Bindende forskrifter, mål og forventninger 45
4.1.1 Rammer på kommunalt niveau og på skoleniveau 45
4.1.2 Debat og projekter om helhed og sammenhænge i børns liv 50
4.1.3 Samlede forventninger til helhed og sammenhæng 51
4.2 Beskrivelser, overvejelser og vurderinger 51
4.2.1 Overgang fra børnehave til børnehaveklasse og fritidsordning 52

4.2.2 Overgang fra børnehaveklasse til 1. klasse 59
4.2.3 Sammenhæng mellem børnehaveklasse og fritidsordning 63
4.2.4 Sammenhænge i den tidlige indsats for børn med særlige behov 66
4.3 Konklusioner, anbefalinger og udviklingsmuligheder 66

5 De voksne og børnehaveklassen 71
5.1 Bindende forskrifter, mål og forventninger 71
5.2 Beskrivelser, overvejelser og vurderinger 75
5.2.1 De voksne i børnehaveklassen 75
5.2.2 Samarbejdet med andre på skolen 81
5.2.3 Skole-hjem-samarbejdet 83
5.3 Konklusioner, anbefalinger og udviklingsmuligheder 85

6 Skolernes fremtidsvisioner 89
6.1 Betydning af frivillighed 89
6.2 Mål for integration 90
6.3 Perspektiver for fremtiden 90

7 En del af skolens helhed 95
7.1 Tværgående problemstillinger 95
7.1.1 Børnehaveklassens kerne 96
7.1.2 Forståelse og anvendelse af centrale begreber 96
7.1.3 Pædagogisk progression 97
7.1.4 Medarbejdernes kompetencer 97
7.2 Nationale, kommunale og lokale rammer 98
7.3 Evalueringsgruppens fremtidsvisioner 102

Appendiks 107
Appendiks A: Anvendt litteratur 107
Appendiks B: Metode 109
Appendiks C: De selvevaluerende skoler 119
Appendiks D: Kommissorium 123
Appendiks E: Evalueringsgruppen 129

Rapporter fra EVA 131

Forord

Denne rapport indeholder en evaluering af den pædagogiske tænkning og praksis i børnehaveklassen. Evalueringen indgår i Danmarks Evalueringsinstituts handlingsplan for 2001 og er gennemført i perioden september 2001 til september 2002.

Evalueringen bidrager til at opfylde instituttets overordnede opgave om gennem evaluering at skabe udvikling og synlighed i det danske uddannelsessystem fra folkeskole til videregående uddannelser. Børnehaveklassen udgør det første led i dette uddannelsessystem og har ikke tidligere været genstand for en systematisk national evaluering.

Det er instituttets håb at evalueringens resultater vil indgå i den løbende debat om udviklingen af børnehaveklassen og indskolingsområdet som sådan, såvel på nationalt plan som i kommunerne og på de enkelte skoler.

Knud Jensen
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune
Direktør

1 Indledning

1.1 Baggrund og formål

Evalueringen af børnehaveklassen blev igangsat i efteråret 2001 som en del af Danmarks Evalueringsinstituts (EVA's) handlingsplan for 2001. Den har til formål at beskrive og vurdere den pædagogiske tænkning og praksis i børnehaveklassen med udgangspunkt i:

- de formulerede mål, rammer og vilkår for børnehaveklassen på nationalt, kommunalt og lokalt niveau
- det forhold at børnehaveklassen er et frivilligt undervisningsår *i* skolen
- spørgsmålet om hvorvidt børnehaveklassen i praksis er en del af skolens helhed.

Konkret skal evalueringen sætte fokus på følgende tre forhold:

1. Hvordan tolkes de formelle rammer, og hvilken betydning har de for den pædagogiske praksis i børnehaveklassen og dens sammenhæng med skolen i øvrigt?
2. Hvilken betydning har de organisatoriske forhold for den pædagogiske praksis i børnehaveklassen og dens sammenhæng med skolen i øvrigt?
3. Hvilke overvejelser danner grundlag for den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen i børnehaveklassen, og hvilken pædagogisk praksis giver det sig udtryk i?[1]

De seneste år har været præget af en omfattende offentlig debat om indhold og form af undervisnings-, pasnings- og fritidstilbuddene til børn i 3-9-års alderen. Denne evaluering skal ses som et indlæg i denne debat – et indlæg der ud over vurderinger og anbefalinger også giver ny viden om såvel de formelle rammer på kommunalt niveau og på skoleniveau som den måde rammerne tolkes af de voksne i og omkring børnehaveklassen.

Som det vil fremgå af rapporten, er børnehaveklassen kendetegnet ved få overordnede rammer og mål. Til gengæld findes der mange opfattelser af hvordan kommunale og lokale rammer om

[1] *Evalueringens formål er nærmere udfoldet i kommissoriet, se Appendiks D.*

og indhold for børnehaveklassen er og bør være. Det har derfor været nødvendigt at afklare på hvilket grundlag evalueringen vil vurdere den pædagogiske tænkning og praksis på området. Her har evalueringsgruppen valgt at tage udgangspunkt i folkeskolelovens bestemmelser om børnehaveklassen og i de dominerende forventninger til børnehaveklassen og dens sammenhæng med såvel den øvrige skole som med daginstitutionsområdet som udtrykkes i dokumentationsmaterialet.

Evalueringsgruppen vil med sine anbefalinger give nogle konkrete bud på hvordan de centrale aktører på såvel nationalt, kommunalt som lokalt niveau kan arbejde med at klargøre og udvikle rammer, mål og indhold i børnehaveklassen.

1.2 Dokumentationsgrundlag og projektorganisation

Dokumentationsgrundlag
I forbindelse med udarbejdelsen af kommissoriet for evalueringen gennemførte EVA's projektgruppe en forundersøgelse bestående af litteraturstudier, møder med interessenter og eksperter samt besøg på tre skoler. Forundersøgelsen gav EVA et vist overblik over fakta og problemstillinger i forhold til børnehaveklassen. Et af resultaterne af forundersøgelsen var at der ikke findes et tilgængeligt oversigtsmateriale der belyser hvordan kommuner, skoler og børnehaveklasseledere generelt håndterer det forhold at der findes meget begrænsede nationale rammer for undervisningen i børnehaveklassen og for børnehaveklassens sammenhæng med resten af skolen. Denne mangel på viden forsøger evalueringen at afhjælpe. Evalueringen bygger således på et forholdsvis omfattende dokumentationsmateriale der ud over overvejende kvalitative elementer som selvevalueringer og interview på et begrænset antal skoler bl.a. også omfatter flere landsdækkende spørgeskemaundersøgelser.

Dokumentationsgrundlaget fremgår af listen nedenfor. En nærmere beskrivelse og vurdering af de enkelte delelementer findes i Appendiks B.

- Selvevalueringsrapporter fra 11 skoler
- Evalueringsgruppens besøg på fem af de selvevaluerende skoler
- To seminarer, hver med deltagelse af evalueringsgruppen og repræsentanter fra tre af de øvrige selvevaluerende skoler
- En interviewundersøgelse blandt forældre til børn i børnehaveklasse og 1. klasse på de 11 selvevaluerende skoler (forældreundersøgelsen)

- En spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige kommuner om mål, indholdsplaner og fremgangsmåder i relation til børnehaveklassen (kommuneundersøgelsen)
- En spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere og børnehaveklasseledere om mål, indholdsplaner og fremgangsmåder i relation til børnehaveklassen (skoleundersøgelsen)
- En analyse af materialer om mål, indholdsplaner og fremgangsmåder i relation til børnehaveklassen indsendt af kommuner og skoler (materialeanalysen).

De sidste fire undersøgelser er gennemført af eksterne konsulentfirmaer. De er trykt som særskilte bilag til denne evalueringsrapport og er også tilgængelige i en elektronisk udgave på EVA's hjemmeside, www.eva.dk.

Mens kommuneundersøgelsen, skoleundersøgelsen og materialeanalysen giver et overvejende kvantitativt overblik over bl.a. rammer og mål, giver selvevalueringsrapporterne, besøgene, seminarerne og forældreundersøgelsen mulighed for at opnå en dybere kvalitativ forståelse af evalueringens tema. De forskellige dele af dokumentationsmaterialet inddrages løbende gennem hele rapporten hvor de supplerer hinanden i belysningen af evalueringens hovedtemaer. Rapporten indeholder ikke nogen samlet gennemgang af resultaterne af de enkelte dokumentationsdele.

Resultaterne i relation til de selvevaluerende skoler handler primært om hvad de voksne i og omkring børnehaveklassen vil med den pædagogiske praksis, hvordan de konkret tilrettelægger undervisning og samarbejde, og hvordan de selv vurderer det de gør. Sagt på en anden måde handler det om mål, refleksioner, tilrettelæggelse og vurdering. Derfor kan evalueringen ikke sige noget sikkert om omfang og karakter af de konkrete aktiviteter der foregår i og omkring børnehaveklassen på de enkelte skoler, ligesom børnenes udbytte af undervisningen heller ikke har været undersøgt specifikt.

Rapporten rummer ikke særskilte vurderinger af praksis på de enkelte skoler. Derimod anvendes der undervejs konkrete eksempler fra skolerne. Det drejer sig både om eksempler som kan være specifikke for en enkelt skole, og om eksempler på generel praksis. Den enkelte skole vil dog være anonym.

Evalueringsgruppen vurderer at den samlede dokumentation udgør et godt grundlag for analyser, vurderinger og anbefalinger i forhold til den pædagogiske tænkning og praksis i børnehaveklassen.

Projektorganisation
EVA har nedsat en evalueringsgruppe som har ansvaret for evalueringens vurderinger og anbefalinger. Evalueringsgruppen består af:

- Børne- og kulturdirektør Knud Jensen, Herning Kommune (formand)
- Pædagogisk konsulent Hanne Joensen, Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) i Århus
- Docent Ole Fredrik Lillemyr, Dronning Mauds Minne – Høgskole for førskolelærerutdanning, Trondhjem
- Skolekonsulent Inger Nøddekær, Gladsaxe Kommune
- Adjunkt Ole V. Rasmussen, Roskilde Universitetscenter.

En kort præsentation af de enkelte evalueringsgruppemedlemmer findes i Appendiks E.

Endelig har EVA nedsat en projektgruppe som har haft det praktiske ansvar for evalueringens gennemførelse, herunder ansvaret for at styre dokumentationsmaterialets udarbejdelse og for at varetage kontakten til evalueringsgruppen, de selvevaluerende skoler og konsulentfirmaerne. Projektgruppen har bestået af evalueringskonsulent Morten Due (projektkoordinator), specialkonsulent Anette Aunbirk og evalueringsmedarbejder Katinka Paludan.

1.3 Generel introduktion til børnehaveklassen

I det følgende gives en kort introduktion til børnehaveklassens rammer og udvikling i såvel en dansk som en skandinavisk sammenhæng.

Børnehaveklassens historie
Historisk set er børnehaveklassen en relativt ny størrelse. Den første mulighed for at oprette børnehaveklasser på forsøgsbasis kom i 1962. Fra 1966 kunne alle kommuner oprette børnehaveklasser, og i 1980 blev børnehaveklassen en obligatorisk opgave for kommunerne. Dengang gik ca. 65 % af en børneårgang i børnehaveklasse. Aktiviteterne i børnehaveklassen blev dog først omfattet af undervisningsbegrebet i 1985. Samme år blev det muligt på lokalt niveau at etablere samordnede indskolingsforløb for børnehaveklassen, 1. og 2. klasse. Formålet med den samordnede indskoling var – og er – at udjævne de skarpe skel mellem de tre klassetrin.

Rammer om børnehaveklassen i dag
I dag er undervisningen i børnehaveklassen omfattet af folkeskoleloven, men regnes ikke med som en del af den 9-årige undervisningspligt. Det betyder at det er op til barnets forældre at beslutte om barnet skal gå i børnehaveklasse. Det gør ca. 98 % af en børneårgang i dag. De fleste børn

begynder i det kalenderår hvor de fylder seks år, men forældrene kan bestemme at barnet skal begynde før. Barnet skal dog mindst være fire år og ti måneder når det begynder i børnehaveklasse.

Børnehaveklassens formål er formuleret i folkeskolelovens § 11 og har følgende ordlyd:

"Undervisningen i børnehaveklasser gives overvejende i form af leg og andre udviklende aktiviteter. Det tilstræbes at gøre børnene fortrolige med skolens daglige liv".[2]

Det fremgår ikke tydeligt hvilke af lovens øvrige paragraffer om undervisningens indhold og form børnehaveklassen er omfattet af. Ud over folkeskolelovens formålsparagraf mener evalueringsgruppen imidlertid at en række øvrige bestemmelser i loven i høj grad er relevante for undervisningen i børnehaveklassen. Dette uddybes i kapitel 3.

Den ugentlige undervisningstid for elever i børnehaveklasse samt for elever i 1. og 2. klasse skal mindst være 20 lektioner a 45 minutter, og den daglige undervisning må ikke overstige fem lektioner. Der må højst være 28 elever i børnehaveklassen ved skoleårets begyndelse. De seneste opgørelser viser at den gennemsnitlige klassekvotient i børnehaveklassen er 19,8, men meget tyder på at klassestørrelsen stiger i disse år.[3]

For at måtte undervise i børnehaveklasse skal man være uddannet pædagog eller have en tilsvarende uddannelse der er godkendt til formålet. For at have ansvar for undervisning i 1.-10. klasse skal man være læreruddannet. Læreruddannede kan altså ikke ansættes som børnehaveklasseledere, ligesom pædagoger som udgangspunkt ikke kan undervise i fx 1. og 2. klasse.

Samordnet indskoling for børnehaveklasse, 1. og 2. klasse er dog fortsat en mulighed for den enkelte skole. Dette kan i dag omfatte forskellige modeller for hvordan børnehaveklasseledere og lærere kan varetage undervisning på de klassetrin hvor de ikke er hovedansvarlige, eller modeller for hvordan de forskellige klassetrin kan undervises samlet i en del af tiden. Ca. 40 % af skolerne arbejder med en eller anden form for samordnet indskoling.[4]

[2] *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen, nr. 730 af 21. juni 2000.*

[3] Folkeskolen i tal: Planlægningstal 2000/01. *Undervisningsministeriet 2001.*

[4] Folkeskolen i tal: Planlægningstal 1999/00. *Undervisningsministeriet 2000.*

Næsten alle børnehaveklasseledere (ca. 97 %) er kvinder.[5] Danmarks Lærerforening (DLF) er forhandlingsberettiget organisation på området. Børnehaveklasselederne har deres egen faglige forening, Børnehaveklasselederforeningen, under DLF.

Debat og initiativer om børnehaveklasse og indskoling

Lige siden de første forsøg med børnehaveklasser har der været en livlig pædagogisk debat om formål, indhold og organisering af børnehaveklassen og hele indskolingen som sådan. Et af de lidt ældre debatindlæg der stadig henvises til den dag i dag, er betænkning nr. 1018 om *Skolegangens påbegyndelse* fra 1984. Den kaldes også Bisgaard-betænkningen efter Niels Jørgen Bisgaard, som var formand for det udvalg der afgav betænkningen. Heri fremføres bl.a. en anbefaling om at der bør indføres en bredere forståelse af begrebet undervisning, sådan at fx leg anses for lige så seriøs og lærerig en aktivitet som traditionel undervisning. Derudover anbefalede udvalget at der skabes bedre mulighed for helhed og sammenhæng i indskolingsbørnenes liv gennem en lodret koordinering af virksomheden i børnehaveklasse – 2. klasse og gennem en vandret koordinering af virksomheden i skolen og i fritidsordningen.

Betænkningen fik væsentlig indflydelse på rammerne for børnehaveklassen, bl.a. i form af at aktiviteterne her blev omfattet af undervisningsbegrebet, som samtidig blev udvidet til at inkludere leg og praktisk musisk virksomhed med barnets selvvirksomhed og medbestemmelse som centrale områder. Derudover blev muligheden for samordnet indskoling slået fast i loven. Udvalget havde også behandlet et andet vigtigt emne, nemlig spørgsmålet om hvorvidt skolealderen burde sættes ned sådan at børnehaveklassen blev omfattet af undervisningspligten. Her vurderede udvalget imidlertid at det på daværende tidspunkt ikke ville være hensigtsmæssigt. Som det vil fremgå af de følgende kapitler, diskuteres og udvikles de temaer som betænkningen behandlede, endnu.

Udviklingsprogrammet *Folkeskolen år 2000* har udgjort et af de seneste års afsæt for debat. Programmet bestod af otte fokuspunkter, hvoraf punkt fem *En god start – det fælles grundlag,* som handlede om skolestart, klart var det som flest kommuner valgte at arbejde med (se også kapitel 4)[6]. Sideløbende med udviklingsprojektet har Undervisningsministeriet løbende igangsat forsøg med skolestarten. Den igangværende forsøgsrunde, der løber frem til 2006, lægger op til forsøg inden for følgende temaer:

- Formulering og afprøvning af mål for det faglige og pædagogiske arbejde i børnehaveklassen set i sammenhæng med de første klassetrin

[5] Folkeskolen i tal: Planlægningstal 1999/00. *Undervisningsministeriet 2000.*

[6] Evaluering af programmet Folkeskolen år 2000. Midtvejsrapport. *AKF, DLH, DPI og SFI 2000.*

- Nye veje i skole-hjem-samarbejdet
- Nye og varierede strukturer, organisations- og arbejdsformer i skolestarten
- Kvalitetsudvikling af indhold og sammenhæng i børns hverdag
- Udvikling af teamsamarbejde mellem lærere og pædagoger.

I foråret 2002 har undervisningsministeren formuleret et ti-punktsprogram for folkeskolen. Programmet er ment som et diskussionsoplæg til folketingets partier og indeholder bl.a. et punkt om indholdsbeskrivelse i børnehaveklassen:

"Hensigten er at udarbejde bindende beskrivelser af indholdet i børnehaveklassen, så børnene på deres forskellige udviklingstrin bliver mere læringsparate".[7]

Ti-punktsprogrammet blev bl.a. taget op ved forhandlingerne om kommunernes økonomi for 2003. I forbindelse med den aftale der blev indgået i juni 2002 mellem regeringen og Kommunernes Landsforening (KL), er der således opnået en forståelse mellem de to parter om at der bør arbejdes mere systematisk med sprogstimulering i børnehaven og udarbejdes bindende indholdsbestemmelser for børnehaveklassen.[8]

Et skandinavisk perspektiv på børnehaveklassen

I både Norge og Sverige arbejdes der i disse år med udvikling af skolestarten. I *Norge* valgte man fra 1997 at udvide undervisningspligten til også at omfatte seksårige. Nu har man således ti års undervisningspligt. Eleverne starter som seksårige i 1. klasse og afslutter den obligatoriske skolegang efter 10. klasse. Med reformen blev det slået fast at pædagogikken på 1.-4. klassetrin fremover skulle bygge på det bedste fra dels førskolepædagogikken, dels skolens pædagogiske tradition. Varierede former for leg og læring skal udgøre centrale elementer i skolens undervisning i disse fire første år. Konkret skal legen inddrages i undervisningen og tilrettelægges under hensyntagen til børns behov og forudsætninger på forskellige alderstrin og med vægt både på legens egenværdi og på læring gennem leg. Derudover lægges der som noget nyt stærkt vægt på tema- og projektarbejde. Temaorganiseret undervisning skal på småskoletrinnet fylde 60 % af tiden.

I den overordnede norske læreplan er der gjort rede for hvad der skal karakterisere de tre hovedtrin i skolen: småskoletrinnet, mellemtrinnet og ungdomstrinnet. I læreplanen for de forskellige fag er der opstillet mål og hovedmomenter for hvert klassetrin. I faget norsk står der bl.a. at eleverne i 1. klasse (dvs. børnehaveklassen) skal:

[7] *Pressemeddelelse fra Undervisningsministeriet, 15. april 2002.*

[8] *Aftale om kommunernes økonomi i 2003, juni 2002.*

- udfolde sig gennem alsidig leg, deltage i rolleleg og bruge sproget aktivt i forskellige former for spil
- deltage i skriftsprogsstimulerende rolleleg
- møde symboler, bogstaver, tal og skrift i klasseværelset og andre steder
- få hjælp til at skrive noget ned som de siger eller fortæller
- snakke om hvad sprog kan bruges til, hvor forskelligt det kan være, og hvordan deres eget sprog har udviklet sig fra de var små.[9]

Både førskolelærere (pædagoger) og almenlærere kan undervise i 1. klasse. Med et års videreuddannelse kan førskolelærere desuden undervise på 2.-4. klassetrin. Hvis der er 18 elever eller flere i en 1. klasse, skal der være to uddannede som kan være enten pædagoger eller lærere. Mange skoler vælger da at sammensætte et team bestående af en pædagog og en lærer.

De foreløbige erfaringer med reformen og den nye småskole er blandede. Generelt er både førskolelærerne og almenlærerne positivt indstillede. Anderledes kritiske er nogle forældre som mener de har modtaget meget lidt information om den nye pædagogik, og derfor er usikre på hvad der skal foregå i skolen. Herudover er der tendenser til at samarbejdsrelationerne mellem de norske børnehaver og skoler er blevet dårligere. Det påhviler begge parter at samarbejde, men der findes ingen konkrete rammer for hvordan samarbejdet skal finde sted. Der arbejdes på at ændre såvel førskolelærer- som almenlæreruddannelsen med stærkere vægt på lærerprofessionen og sådan at de to uddannelser kommer til at indeholde enkelte fælles elementer.[10]

I *Sverige* har man siden slutningen af 1990'erne arbejdet i retning af en integreret førskole, skole og fritidsinstitution med fælles lovgivning, retningslinjer og tilsyn. Således blev spørgsmål vedrørende dagpasning af førskolebørn og fritidsordninger for skolebørn overflyttet fra Socialministeriet til Undervisningsministeriet i 1996. På kommunalt niveau arbejdes der de fleste steder hen imod en struktur hvor skolelederne også er ledelsesansvarlige for daginstitutionerne i skoledistriktet.

[9] Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996. *Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.*

[10] *Lillemyr, Ole Fredrik (2001):* Nyere norsk forskning rettet mot overgangen barnehage – skole. *I Norsk Ped. Tidsskrift, nr. 5 og 6; Germeten, Sidsel (1999):* Evaluering af Reform 97 "På vei mot ny grunnskole i Oslo". *HiO-rapport nr. 8/99;* Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.

Der findes i dag tre overordnede læreplaner i Sverige: Én for förskolen (dvs. vuggestuer og børnehaver), én for skolen og fritidshjemmet og én for de frivillige skoleformer. Ligesom i Danmark er børnehaveklassen for de seksårige ikke omfattet af undervisningspligten. Intentionen med den nye børnehaveklasse (förskoleklassen), som blev introduceret i 1998, var at den og den øvrige grundskole skulle fremme børns læreprocesser gennem et stærkt fokus på leg og skabende og udforskende aktiviteter. Konkret skulle der trækkes en linje fra förskolens pædagogik til skolens.[11]

En evaluering fra 2001 viser imidlertid at det ikke er gået helt som forventet. I stedet tyder noget på at skolekulturens fokus på fag, lektier og opdelingen i timer og frikvarterer også sætter sit præg på børnehaveklassen. Derudover udgør de fysiske rammer en begrænsning. Indskolingsklasserne placeres som oftest i almindelige klasselokaler som rummer dårlige muligheder for leg og skabende aktiviteter. Ligesom i Danmark varetages undervisningen i børnehaveklassen i Sverige som udgangspunkt af pædagoger. I 2001 blev der imidlertid etableret en ny 3½-4-årig uddannelse som kvalificerer til at varetage undervisning mv. i børnehaver, børnehaveklasser og på 1.-4. klassetrin.[12] For al uddannelse af lærere fra førskoleinstitutioner til gymnasiet er der nu lagt op til 1½ års studium med fælles emner.

Evalueringsgruppen har ladet den eksisterende viden om forholdene i Norge og Sverige indgå som inspiration i forbindelse med sin analyse og vurdering af den danske børnehaveklasse. Umiddelbart finder evalueringsgruppen de nordiske bestræbelser på at integrere børnehave- og skolepædagogik positive og spændende. De konkrete tiltag i form af etablering af fælles uddannelseselementer for pædagoger og lærere samt større ligeværdighed i samarbejdet om børnene er ligeledes interessante. Gruppen hæfter sig dog også ved de vanskeligheder der tegner sig i udviklingsarbejdet, herunder et dårligt fungerende samarbejde mellem børnehaver og skoler i Norge, og de svenske erfaringer med at den traditionelle skolepædagogik har en tendens til at kolonisere børnehaveklassepædagogikken.

1.4 Rapportens opbygning

Rapportens indledning, som dette afsnit er en del af, beskriver evalueringens ramme og giver en generel introduktion til børnehaveklassen. Kapitel 2 er et resumé af rapportens konklusioner, vurderinger og anbefalinger.

[11] Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemet. *Utbildningsdepartementet 1998. Sverige; Pramling Samuelsson, I. og Sheridan, S. (1999):* Lärandets grogrund. *Lund: Studentlitteratur.*

[12] Integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem. *Skolverket 2001.*

I kapitel 3-6 præsenteres evalueringens dokumentationsmateriale i forhold til fire hovedtemaer: den pædagogiske praksis i børnehaveklassen, børnehaveklassen mellem børnehave og 1. klasse, de voksne i og omkring børnehaveklassen samt de selvevaluerende skolers bud på fremtidens børnehaveklasse. Beskrivelserne af dokumentationen ledsages af evalueringsgruppens vurderinger og konklusioner og afsluttes med at evalueringsgruppen kommer med anbefalinger og forslag til udviklingsmuligheder inden for kapitlets tema.

Præsentationen af skolernes fremtidsvisioner i kapitel 6 danner afsæt for kapitel 7, hvor evalueringsgruppen kommer med sine tværgående refleksioner over det samlede dokumentationsmateriale med udgangspunkt i evalueringens kommissorium.

Sidst i rapporten kan man finde en oversigt over anvendt litteratur, en redegørelse for og vurdering af de forskellige dele af evalueringens dokumentationsgrundlag, en samlet beskrivelse af de 11 skoler der har gennemført en selvevaluering af deres børnehaveklassepraksis, evalueringens kommissorium og en kort beskrivelse af evalueringsgruppens medlemmer.

Kapitlerne er skrevet sådan at de kan læses enkeltvis. Det betyder at der vil være visse overlap og gentagelser hvis man læser rapporten fra ende til anden.

2 Resumé

2.1 Resumé

Evalueringen af børnehaveklassen har til formål at beskrive og vurdere den pædagogiske tænkning i børnehaveklassen set i lyset af de meget få overordnede rammer for undervisningen på dette klassetrin. Det er desuden evalueringens opgave at beskrive forholdet mellem de intentioner der kommer til udtryk gennem den pædagogiske tænkning, og den pædagogiske praksis der udøves i hverdagens børnehaveklasse.

Folkeskoleloven fastlægger to grundlæggende forventninger til undervisningen i børnehaveklassen: Den skal dels foregå med udgangspunkt i legen, dels introducere børnene til skolens daglige liv, dvs. dens arbejdsmåde, kultur og opbygning.

Børnehaveklasselederne lægger stor vægt på legen som den grundlæggende aktivitet og gør en stor indsats for at fastholde dette element. Samtidig vil de gerne leve op til forventningerne om at introducere børnene til faglige elementer – især bogstaverne og arbejdet med sproglig opmærksomhed. Evalueringen har blotlagt en tendens blandt indskolingens voksne til at opfatte leg og faglige elementer som hinandens modsætninger der derfor bør afvejes nøje i løbet af en skoledag. Efter evalueringsgruppens opfattelse er dette en falsk modsætning der er med til at fastholde en for smal forståelse af både leg og undervisning.

Børnehaveklasselederne gør ligeledes en stor og engageret indsats for at børnehaveklassen bliver en tryg og motiverende introduktion til skolens arbejdsformer og kultur. Men evalueringen viser at dette arbejde ofte savner en tilknytning til en konkret pædagogisk sammenhæng mellem daginstitution, børnehaveklasse, 1. klasse og SFO/fritidshjem. Selvom alle de deltagende forældre og skoler giver udtryk for at børnehaveklassen i dag er en naturlig del af skolen, udgør overgangen til 1. klasse fortsat et markant skift for mange elever og deres forældre.

2.2 Centrale anbefalinger

Evalueringsgruppen anbefaler at der udarbejdes en national målsætning og indholdsplan for børnehaveklassen der fortsat skal bygge på legen som det bærende element. Anbefalingen udsprin-

ger bl.a. af det forhold at kun et fåtal af landets kommuner udnytter den mulighed folkeskoleloven giver for at formulere specifikke mål og/eller indholdsplaner for børnehaveklassen. Selv i de tilfælde hvor kommunerne har benyttet denne mulighed, kan der være usikkerhed om deres eksistens eller status som vejledende eller bindende. De meget vide rammer der danner grundlag for den pædagogiske praksis i børnehaveklassen, medfører bl.a. at medarbejderne har svært ved at bruge rammerne som et udgangspunkt for tilrettelæggelsen af undervisningen og for dialogen og samarbejdet med kolleger og forældre om en fælles forståelse af det centrale indhold i børnehaveklassen. En naturlig følge af at udarbejde en national målsætning og indholdsplan samt det faktum at 98 % af alle børn går i børnehaveklasse, vil være at nedsætte den undervisningspligtige alder til seks år.

Det anbefales at der udarbejdes konkrete mål og rammer for helhed og sammenhæng i dagtilbud, skole og fritidsordning, og at disse beskrivelser omfattes af en helhedsplan for de 3-9-årige. Børn i 5-7-års alderen skal skifte mellem mange institutioner og klassetrin: børnehave – skole, skole – SFO/fritidshjem og børnehaveklasse – 1. klasse. På trods af at der bruges mange kræfter på at etablere et samarbejde om børnene, er der endnu ikke tale om en pædagogisk kontinuitet i forløbet. En årsag kan være at der mangler klare forestillinger om hvad der udgør den pædagogiske kerne i de respektive institutioner, og dermed et udgangspunkt for at drøfte den pædagogiske progression. For at styrke formuleringen af den pædagogiske kerne og de forskellige pædagogiske opgaver i denne fase, anbefaler evalueringsgruppen at der etableres tværfaglige udviklingsarbejder om tolkningen, vægtning og prioritering af begreberne undervisning, leg og læring.

Skoleledelsens rolle bør afklares og præciseres, så den får en mere direkte og deltagende funktion som pædagogisk ledelse der både i sine egne og i medarbejdernes øjne har en vigtig funktion som kobling til det nationale og kommunale niveau og som aktiv deltager i tolkningen og udfyldningen af børnehaveklassens pædagogiske rammer. Dette kræver dog at både ledere og medarbejdere anerkender at der er tale om en positiv og konstruktiv "indblanding" der kan støtte alle parter i at udfylde deres rolle endnu bedre.

Evalueringsgruppen anbefaler at der gives mulighed for udviklingsarbejder i indskolingen hvor alle medarbejdere, på tværs af faggrænser, kan indgå i arbejdet ud fra både formelle og faktiske kompetencer. For at modvirke en tilbøjelighed til at medarbejderne fastholder hinanden i bestemte roller er der behov for at de ser hinandens faglige ressourcer på en mere konkret og fleksibel måde end blot som udtryk for deres respektive uddannelser.

Både lærer- og pædagoguddannelsen bør sætte fokus på de særlige pædagogiske og didaktiske forhold der gør sig gældende i indskolingen. Evalueringen har ikke set specifikt på uddannelserne, men det er evalueringsgruppens indtryk at de ikke i tilstrækkelig grad forbereder de studerende til

at undervise i børnehaveklassen eller indskolingen i øvrigt. Uddannelserne til pædagog og lærer bør følges op af en mulighed for fælles efteruddannelse for alle medarbejdere i førskolen og indskolingen som støtte til udviklingen af et fælles sprog og som udgangspunkt for samarbejde.

2.3 Om anbefalingerne

Rapportens vurderinger og anbefalinger er givet af en evalueringsgruppe bestående af faglige eksperter. De baseres på et dokumentationsmateriale der består af selvevalueringer, interview, spørgeskemaundersøgelser og analyse af en række indsamlede materialer. Anbefalingerne er udtryk for evalueringsgruppens prioritering i forhold til de mange mulige anbefalinger der kan udledes af dokumentationsmaterialet. Anbefalingerne er ikke rettet mod enkeltskoler, men mod aktører på både det lokale, kommunale og nationale niveau. De skal ikke alene tjene som grundlag for det lovgivende niveaus og de involverede skolers videre udvikling af børnehaveklassen, men også som inspiration for landets øvrige kommuner og skoler.

3 Den pædagogiske praksis

Med de vide rammer der er for tilrettelæggelsen af undervisningen i børnehaveklassen, er der også mulighed for store forskelle. I dette kapitel beskrives hvad der grundlæggende foregår i børnehaveklassen. Er der generelle kendetegn for den undervisning der finder sted, både hvad angår undervisningens indhold og form?

Derudover undersøger kapitlet hvad grundlaget er for de pædagogiske valg der er truffet, og vurderer i hvilket omfang der er en tydelig og logisk sammenhæng mellem det formulerede grundlag og den faktiske praksis.

3.1 Bindende forskrifter, mål, forventninger og visioner

I forhold til skolens øvrige områder er børnehaveklassen kendetegnet ved meget få direkte retningslinjer for undervisningens tilrettelæggelse. "Målhierarkiet" for tilrettelæggelsen af undervisningen i 1.-9. klasse består af folkeskoleloven, centrale kundskaber og færdigheder (CKF) med de nye delmål og de vejledende læseplaner. Børnehaveklassen er i modsætning til disse klassetrin ikke fagopdelt og har hverken CKF'er, delmål eller vejledende læseplaner.

Når det drejer sig om børnehaveklassens indhold, forholder loven sig kun direkte til børnehaveklassen i § 11:

"Undervisningen i børnehaveklasser gives overvejende i form af leg og andre udviklende aktiviteter. Det tilstræbes at gøre børnene fortrolige med skolens daglige liv".

Det er vigtigt at understrege at der her fastlægges en forståelse af at de aktiviteter der foregår i børnehaveklassen, har status af undervisning, og at legen gøres til den væsentligste aktivitet med elevens udvikling for øje.

Derudover er børnehaveklassen underlagt lovens formålsparagraf:

§ 1. Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme elevernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling.
Stk. 2. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.
Stk. 3. Folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og bidrage til deres forståelse for andre kulturer og for menneskets samspil med naturen. Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

I hvilket omfang børnehaveklassen er tænkt ind i lovens øvrige paragraffer, er overladt til en tolkning. Evalueringsgruppen peger i den forbindelse på § 5 (om undervisning i tværgående emner), § 13, stk. 1-2 (om den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen), og § 18 (om udfordringer for den enkelte elev).

I bemærkningen til lovens § 11 gives der mulighed for at kommuner og skoler selv udarbejder mere præcise beskrivelser af målsætninger og indhold i børnehaveklassens undervisning. Spørgeskemaundersøgelsen blandt kommuner og udvalgte skoler[13] viste at 97 % af kommunerne har udarbejdet en overordnet målsætning for skolerne, 23 % har udarbejdet en målsætning specifikt for børnehaveklassen, og 12 % (28 kommuner) har udarbejdet en indholdsplan for børnehaveklassen. 63 % af de kommuner der har udarbejdet en kommunal indholdsplan for børnehaveklassen, angiver at den er bindende for skolerne, mens den for de resterende 37 % er vejledende.

I en anden undersøgelse på skoleniveau – *skoleundersøgelsen* – er skolerne blevet inddelt i to grupper: gruppe 1, som er skoler i kommuner der har angivet at have formuleret mål og/eller indholdsplaner for børnehaveklassen, og gruppe 2, som er skoler i kommuner der har angivet at de hverken har formuleret mål eller indholdsplaner for børnehaveklassen. I denne undersøgelse angav 47 % af skolelederne i gruppe 1 og 35 % i gruppe 2 at skolen selv har udarbejdet en målsætning for børnehaveklassen.

[13] *Spørgeskemaundersøgelserne er yderligere beskrevet i Appendiks B om evalueringens metode. Selve undersøgelserne kan enten findes på www.eva.dk eller rekvireres gennem danmark.dk. I den enkelte undersøgelsesrapport findes en gennemgang af de statistiske test der danner grundlag for vurderingen af undersøgelsernes resultater.*

45 % af skolelederne i gruppe 1 og 33 % i gruppe 2 angiver at skolen selv har udarbejdet en indholdsplan for børnehaveklassen.[14] Den mulighed kommunerne og skolerne har for at formulere en ramme for børnehaveklassen, udnyttes altså ikke i udpræget grad hverken på kommunalt eller lokalt niveau.

Timetallet i børnehaveklassen kan variere fra 20-25 lektioner om ugen. I nogle tilfælde går timetallet endog op til 30 lektioner, men dette kræver en dispensation fra folkeskoleloven og indgår som regel i udviklingsprojekter vedrørende helhedsskolen der søger at koble undervisningstid og fritid. Spørgeskemaundersøgelsen blandt landets kommuner angiver de kommunale minimumstimetal:

Tabel 1
Fordeling af kommunale minimumstimetal

Timer/fordeling	Antal kommuner	Procentfordeling
20 timer	146	65 %
21-25 timer	58	26 %
26-30 timer	19	9 %
I alt	223	100 %

Timetallet ligger fortrinsvist på henholdsvis 20, 25 eller 30 timer om ugen. Kilde: Kommuneundersøgelsen.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoler angav et gennemsnitligt timetal for skoler i gruppe 1 på 23 timer pr. uge og for skoler i gruppe 2 på 22 timer pr. uge.

Analysen af de indsendte materialer fra spørgeskemaundersøgelserne[15] viser en tendens til at fokusere på overgangen fra børnehave til børnehaveklasse og samarbejdet med forældre og SFO frem for det pædagogiske indhold i undervisningen. Ikke overraskende kan det konstateres at det fortrinsvist er kommunerne der fokuserer på overgangene, mens skolerne i større grad fokuserer på undervisningens indhold. Når det gælder undervisningens faglige mål, er der forskel på om man på den ene side har formuleret sig om generel faglig udvikling (32 % af kommunerne og 46 % af skolerne), sproglig udvikling (28 % af kommunerne og 39 % af skolerne) og på den anden

[14] Spørgeskemaundersøgelserne blotlagde manglende overensstemmelse mellem kommunernes, skoleledernes og børnehaveklasseledernes opfattelse af i hvilket omfang der er udarbejdet mål, indholdsplan og fremgangsmåder for børnehaveklassen. Denne problemstilling er uddybet i kapitel 7.
[15] For mere om materialeanalysen se Appendiks B.

side mål om matematiske aktiviteter (15 % af kommunerne og 25 % af skolerne) og forståelse for menneskers samspil med naturen (10 % af kommunerne og 13 % af skolerne).

Ser man på målsætninger for børnenes personlige og sociale udvikling, er der ligeledes forskelle. Først og fremmest er det et tema som skoleniveauet formulerer sig mere om end det kommunale niveau. Men begge niveauer fokuserer på elevernes evne til at indgå i et samspil med andre (kommuner 34 % og skoler 51 %), mens det mere abstrakte mål om arbejdet med demokrati, tolerance og respekt kun figurer med 15 % for kommunerne og 17 % for skolerne. Imellem disse to ligger mål for den enkelte elevs personlige udvikling og trivsel med 31 % for kommunerne og 45 % for skolerne.

Materialeanalysen indeholder ikke en særskilt undersøgelse af i hvilket omfang materialerne peger på legen som metode. Men i tilknytning til faglige, sociale og personlige emner har læring gennem leg indgået som en registreringsmulighed. Analysen påviser ikke at der i særlig grad peges på legen som en grundlæggende aktivitet eller undervisningsform. Materialeanalysen viser at 60 % af de skoler der har formuleret metoder eller aktiviteter for arbejdet med bogstaver, læsning og skrivning, peger på læring gennem leg, nemlig 48 ud af 81 skoler, mens 48 % af kommunerne der har formuleret metoder for det samme område, har peget på legen, nemlig 14 ud af 29 kommuner.

Forældreundersøgelsen blandt forældre til børn i børnehaveklasse og 1. klasse på de 11 selvevaluerende skoler peger generelt på udviklingen af de personlige og sociale dimensioner som børnehaveklassens grundlæggende formål. De faglige elementer er afhængige af at de personlige og sociale funktioner er i orden og kan efter forældrenes vurdering vente til senere. I det omfang skolen arbejder med faglige emner, forventer forældrene fortrinsvist en fokusering på arbejdet med den sproglige udvikling, bogstaverne i alfabetet og børnenes talforståelse.

3.1.1 Samlede forventninger til den pædagogiske praksis

Børnehaveklassen forventes at arbejde med elevernes sociale, personlige og faglige udvikling. Undervisningen skal med legen som en grundlæggende arbejdsform tilrettelægges så den giver udfordringer til den enkelte elev, introducerer eleverne til skolen, dvs. dens rammer og arbejdsformer, og bibringer eleverne nogle første grundlæggende kundskaber. Endelig skal undervisningen sikre at eleverne finder sammen som en tryg og velfungerende social enhed sammen med de voksne.

3.2 Beskrivelser, overvejelser og vurderinger

Den pædagogiske praksis i børnehaveklassen bør naturligvis ses i sammenhæng med praksis i daginstitutionerne og den kommende 1. klasse. Dette afsnit fokuserer på undervisningens indhold, form og tilrettelæggelse i selve børnehaveklassen, mens opgaven med at skabe sammenhæng mellem børnehaven, 1. klasse og SFO/fritidshjem beskrives i kapitel 4.

Den følgende beskrivelse af den pædagogiske praksis tager udgangspunkt i selvevalueringsrapporter og interview fra de 11 selvevaluerende skoler. Beskrivelserne udtrykker i større grad end spørgeskemaundersøgelserne og materialeanalysen hvordan forventningerne til børnehaveklassen tolkes og bliver til konkret undervisning. Spørgsmålet er om man i disse beskrivelser på trods af det store råderum der kendetegner dette klassetrin, kan finde fællestræk. Er der mht. undervisningens form og indhold i børnehaveklassen en fælles selvforståelse eller kerne? Og hvad har betinget de valg som ligger til grund for den pædagogiske praksis? Undervejs vil der blive sat fokus på følgende spørgsmål:

- Hvilke undervisningsformer præger børnehaveklassen?
- Hvilke emner præger undervisningen i børnehaveklassen?
- Hvilke redskaber tages i anvendelse i undervisningen?
- Hvordan tilrettelægges undervisningen så den giver udfordringer for den enkelte elev?
- Hvilken rolle spiller de formelle målsætninger, indholdsplaner o.l. for tilrettelæggelsen af undervisningen?
- Hvilke andre påvirkninger er med til at forme indholdet i børnehaveklassen?

3.2.1 Undervisningens indhold

Folkeskolelovens § 11 fastslår som allerede nævnt at aktiviteterne i børnehaveklassen er undervisning. Sammenkædningen mellem undervisning og leg som den grundlæggende arbejdsform er udtryk for et bredt undervisningsbegreb. I den forståelse lægges der samtidig afstand til et undervisningssyn der alene forstår undervisning som den traditionelle lærerstyrede undervisning.

"Det er læring/undervisning hver gang en elev bringes i en kompetenceudviklende situation fagligt og socialt". (Fra en selvevalueringsrapport).

Undervisning er i evalueringsgruppens forståelse de voksnes bevidst fastlagte rammer for elevernes aktiviteter der spænder lige fra den "frie leg" til den voksenstyrede aktivitet. Det er altså i denne sammenhæng den voksnes intentioner med den frie leg der gør den til undervisning. Intentionen er i sidste instans at den voksnes valg af form og indhold, emne og aktivitet understøtter elevernes

læring. Hermed også sagt at evalueringsgruppens læringsbegreb knytter sig både til elevens individuelle erkendelse og til hans eller hendes anvendelse og afprøvning af det lærte i samspil med omverdenen. Legen knytter i den forbindelse an til begreberne undervisning og læring som den grundlæggende erkendelses-, aktivitets- og samværsform for børn i denne aldersgruppe. Den følgende beskrivelse af den pædagogiske praksis i børnehaveklassen vil bl.a. undersøge hvordan disse begreber tolkes og anvendes på skolerne i respekt for at der ikke findes en formaliseret definition af det gensidige forhold mellem begreberne undervisning, leg og læring. Selve legebegrebet beskrives mere indgående senere i kapitlet.

Med udgangspunkt i praksisbeskrivelserne fra de 11 skoler og det omfattende baggrundsmateriale skolerne har vedlagt, samt indtrykkene fra skolebesøg og seminarer har vi forsøgt at samle en række kendetegn ved undervisningen. Evalueringsgruppen er opmærksom på at de 11 skoler ikke er repræsentative i statistisk forstand, og at der er store forskelle mellem skolerne. Det er ligeledes vigtigt at understrege at der er tale om skolernes egne beskrivelser af hvordan de tilrettelægger undervisningen. Evalueringsgruppen har ikke mulighed for ved selvsyn at konstatere om der fx vægtes mellem forskellige undervisningsformer som beskrevet, men mener at beskrivelserne med disse forbehold in mente alligevel giver et troværdigt billede af en praksis der kan genfindes i mange andre danske børnehaveklasser.

Dagens opbygning

Det er ganske entydigt at ønsket om at gøre skolestarten tryg for børnene bl.a. giver sig udtryk i at dagen – der jo ikke er skemaopbygget med fag og lærerskift – alligevel består af nogle moduler der kan variere på indholdssiden. Grundstenene i denne opbygning består af:

- morgensamling
- faglige moduler
- frilegs-/fritvalgsmodul
- spisning/oprydning.

Morgensamling

Nogle skoler bruger betegnelsen rundkreds om morgensamlingen, men fælles for dette modul er at det typisk foregår først på dagen siddende i rundkreds på stole, gulv eller puder. Formen skal gerne være hyggelig, afslappet og få børnene til at falde til ro og få lyst til at fortælle om løst og fast. Nogle har haft en klassebamse eller lignende med hjemme og fortæller hvad den har oplevet. Andre fortæller om ting de har oplevet eller funderet over, eller der kan være en fortælle-stol som den der har ordet, sidder i. I dette modul kan der også snakkes om datoer, ugens navne, årstider, vejrets skiften, højtider o.l. Ofte bruges modulet til at introducere dagens program for børnene.

Faglige moduler
Arbejdet i disse moduler kan være uhyre varieret. Men det er gennemgående at børnehaveklassen arbejder målrettet med sproglig opmærksomhed. I sproglig opmærksomhed arbejdes med elevernes bevidsthed om ord, lyd, bogstaver o.l. gennem arbejdet med fx rim, remser, stavelseslege og lydlege. Alle skoler i evalueringen har sproglig opmærksomhed som et kerneområde for det faglige arbejde. Derudover kendetegnes den faglige del af arbejdet med læsning, bogstaver, skrivning, tal, matematiske begreber (rum og størrelse), motorisk udvikling og sociale kompetencer. I lidt mindre omfang nævnes områder som musik, natur og teknik og praktisk musiske aktiviteter.

Det er væsentligt at understrege at sondringen mellem faglige moduler og frilegsmoduler ikke er udtryk for at der ikke leges i de faglige moduler, men at intentionen i disse moduler har fokus på et fagligt indhold. Grænsen kan i sig selv være svær at definere da denne faglighed også kan være rettet mod arbejdet med elevernes sociale kompetencer gennem fx rollespil eller arbejdet med materialet *Trin-for-Trin*. Det er i den sammenhæng interessant at bemærke at der er en øget tilbøjelighed til at sætte specifikt fokus på arbejdet med elevernes sociale kompetencer med særligt henblik på begreber som konfliktløsning og empati. Andre af disse menneskelige kompetencer som fx fantasi og nysgerrighed, der alle beskrives som meget vigtige mål for børnenes udvikling, indtager en plads som mere sekundære mål for undervisningen, mens de sociale kompetencer i mange børnehaveklasser indtager en plads i den primære undervisningsplan. Det skyldes efter en del pædagogers og læreres udsagn et behov for at få eleverne til at fungere kollektivt før undervisning kan finde sted. Eleverne er ikke i tilstrækkelig grad i stand til at lytte, give plads, tolke andres følelser osv. Derfor afsættes stadig mere tid til målrettet arbejde med disse egenskaber i skolestarten. Dette behov understreges ligeledes ved den udbredelse materialet *Trin-for-Trin* i løbet af meget kort tid har fået.

Fri leg/frit valg
Stort set alle skoler understreger vigtigheden af at børnene stadig har adgang til den frie leg eller til selv at træffe et valg om hvilke aktiviteter de ønsker at gennemføre eller deltage i. Den frie leg er netop kendetegnet ved ikke på nogen måde at være styret af de voksne. En del pædagoger beskriver sig som legekonsulenter eller konfliktløsere hvis børnene selv udtrykker behov for det, men i øvrigt er det netop en del af den frie legs væsen at den foregår uden voksenindblanding. Fritvalgsaktiviteter bærer også præg af at være på elevernes egne præmisser, men her er der tale om mulighed for at vælge mellem mere voksenstyrede aktiviteter, fx maleaktiviteter og spil. Der kan være tale om et valg mellem et afgrænset udbud af aktiviteter.

En variant af fritvalgsmodulet er det lidt mere bundne individuelle modul hvor eleverne arbejder selvstændigt med opgaver der både kan være "fritidsagtige" og "skoleagtige". En skole anvender

inden for denne tankegang begrebet "må/skal-opgaver". Hensigten med denne form er at give eleven mulighed for at træffe valg der har betydning for ham eller hende. Derfor understreger skolen at det er vigtigt at valget både begrundes af eleven og respekteres af læreren.

Spisning/oprydning
Dette modul er i lighed med morgensamlingen først og fremmest præget af arbejdet med de sociale færdigheder. Der fortælles, læses højt og hygges.

Modulerne kan variere i antal og længde, bl.a. afhængig af hvor mange lektioner børnehaveklassen har på den enkelte skole. I skoler med 20 timer vil der typisk være plads til et modul af hver slags i dagens cyklus, mens skoler med fx 25 timer eller derover typisk supplerer med to faglige moduler pr. dag.

For en børnehaveklasse med 25 lektioner pr. uge kan et typisk dagskema se ud som her:

Tidspunkt	Aktivitet
Kl. 08.00 – 08.30	Ankomst og morgensamling
Kl. 08.30 – 09.00	Fagligt modul
Kl. 09.00 – 09.10	Kort frikvarter
Kl. 09.10 – 10.00	Fagligt modul
Kl. 10.00 – 11.00	Fri leg/frit valg
Kl. 11.00 – 12.00	Spisning og oprydning
Kl. 12.00 – 13.00	Selvstændige opgaver

Selvom en del skoler peger på børnenes behov for at have en rytme i dagligdagen, brydes programmet i forskelligt omfang af temaer, ekskursioner, projekter i samordnet indskoling o.l. Temaer bruges ofte som udgangspunkt for det daglige arbejde. Det kan være temaer som årstiden, en højtid, indianere, tårne eller andet der danner en fælles ramme for arbejdet i klassen.

Årets gang i børnehaveklassen
Børnehaveklassens funktion som bro mellem daginstitutionen og skolen kommer bl.a. til udtryk gennem opbygningen af et typisk skoleår i børnehaveklassen. De fleste skoler ser det som den væsentligste opgave i starten af skoleåret at gøre børnene trygge ved hinanden, de nye voksne og skolen som sådan. Derfor fokuseres der i denne periode på at børnene kommer til at lære hinanden at kende, at de kommer rundt på skolen, og at de etablerer kontakt med børn fra ældre klassetrin (nogle skoler har en klassevens-ordning med elever fra ældre klasser).

I denne fase er skolerne dog også bevidste om at mange af børnene har store forventninger til at være begyndt i skolen og regner med at blive mødt med faglige aktiviteter og lektier. Denne forventning prøver skolerne da også at leve op til uden dog at satse for kraftigt på dette i den første fase.

Perioden bruges af nogle skoler til at lave den endelige klassedannelse. De første uger er der tale om løst sammensatte grupper. De voksne bruger de forskellige aktiviteter til at iagttage eleverne for på den måde at have et kendskab til eleverne der kan give den bedst mulige blanding af elever i den enkelte klasse. Der har ikke i denne evaluering været skoler der har arbejdet med en mere fleksibel sammensætning af eleverne. Der arbejdes fortsat med stamklasser der kun brydes op i forbindelse med fx projektuger eller samordnet indskoling. En enkelt skole har dog valgt først at lave den endelige klassedannelse efter et halvt år. I det første halvår placeres eleverne i forskellige grupperinger.

Et år i børnehaveklassen vil ofte have denne opbygning:

Sensommer/efterår**:** Fokus på elevernes gensidige relationer, kendskab til skolens fysiske indretning, kontakt til de ældre elever og andre klasser.
Efterår/vinter**:** Temaperiode, jul, faglige aktiviteter intensiveres.
Vinter/forår**:** Fastelavn, påske, ekskursioner, faglige aktiviteter fortsætter.
Forår/sommer: Kontakt med kommende børnehaveklasser, kommende 1. klasselærer har timer, overdragelsesmøder mellem børnehaveklasse og 1. klasse, arbejde med mere "skoleprægede" undervisningsformer, fokus på elevernes selvhjulpenhed.

3.2.2 Undervisningsformer

I det foregående er en række gennemgående træk ved dagen og året i børnehaveklassen beskrevet – både hvad angår indhold, aktiviteter og undervisningsformer. Dette afsnit fokuserer yderligere på valget af undervisningsformer. Det kan naturligvis være svært at skelne entydigt mellem hvornår noget er indhold eller form. Man kan både lære at tegne og lære noget andet ved at tegne. I løbet af en enkelt lektion kan fokus fra tegning som mål og redskab skifte flere gange. Med det in mente beskriver afsnittet hvad skolerne selv betragter som de gængse undervisningsformer i børnehaveklassen, og undersøger om det er muligt at se en særlig tilknytning mellem nogle typer af undervisningsformer og et særligt indhold i undervisningen.

Evalueringsgruppen mener det er en væsentlig opgave for børnehaveklassen både at vælge undervisningsformer der understøtter elevernes mulighed for at få udbytte af den konkrete undervisning, og at introducere eleverne til de mange undervisningsformer der kendetegner de første år i

skolen, fx storyline, værkstedsarbejde og projektarbejde. Denne forventning til børnehaveklassen tager udgangspunkt i formuleringen i folkeskolelovens § 11, der siger at *"det tilstræbes at gøre børnene fortrolige med skolens daglige liv"*. Denne fortrolighed handler også om skolens undervisnings- og arbejdsformer. Folkeskolelovens § 11 understreger legen som den grundlæggende arbejdsform, men dette betyder ikke at den ikke kan være i samspil med klassens øvrige måder at organisere undervisningen på.

Selvevalueringsrapporterne giver ikke et klart billede af omfanget og vægtningen mellem de forskellige undervisnings- og organisationsformer. Beskrivelserne i det følgende afsnit er derfor mere udtryk for oplevelsen af tendenser end en faktisk opgørelse af forholdet.

Leg/fri leg

Legen beskrives af alle skoler som uhyre vigtig. Som det også fremgår ovenfor, har mange skoler et fast legemodul i det daglige program. Dette modul giver eleverne mulighed for fri leg. Altså en legeform der er kendetegnet ved at eleverne selv sætter rammen for legen, dens indhold og forløb. De voksne indgår alene i det omfang eleverne har behov for støtte. De skoler der har forskudt klassedannelse, anvender undertiden den første periodes fri leg til at iagttage børnene som grundlag for sammensætningen af klasserne. Evalueringsgruppen har ikke kunnet konstatere at frilegsmodulerne i øvrigt bliver anvendt til en metodisk iagttagelse af eleverne for på den måde at få mere viden om det enkelte barn og dets samspil med de andre, fx som grundlag for tilrettelæggelse af undervisningen. For de voksne knytter den frie leg sig altovervejende til udviklingen af elevernes sociale kompetence. Men ofte suppleres med elevernes udvikling af kreativitet, fantasi og sprog som væsentlige læringsområder gennem den frie leg.

"Legen er meget væsentlig for at blive et socialt, glad, nysgerrigt og helt menneske. Her lærer barnet at formulere sig, bruge fantasien, lege sammen med andre, indordne sig og lærer legens spilleregler at kende … ". (Fra en selvevalueringsrapport).

Derudover er det tydeligt at den frie leg er af betydning for de mange drenge der har svært ved at sidde stille i længere tid ad gangen. Den frie leg giver også adgang til en fysisk udfoldelse der både udvikler børnene motorisk og "tager trykket af" for nogle elever.

Legen indgår også som element i mange andre sammenhænge. Uden at mene at der findes en samlet og bredt anvendt definition af begreberne undervisning, leg og læring og deres indbyrdes relationer, mener evalueringsgruppen at især begreberne leg og undervisning alt for ofte opstilles som hinandens modsætninger. Dette er uheldigt for begge begreber. Leg bliver nemt til noget uforpligtende og tilfældigt der ikke har sammenhæng med læring, mens undervisning bliver til noget lidt kedeligt og meget lærerstyret der fokuserer på *ind*læring. Vi vil i det følgende komme

ind på nogle af de sammenhænge der kan være mellem begreberne, og de forståelser evalueringsgruppen har mødt på de 11 selvevaluerende skoler.

For at undersøge og beskrive forholdet mellem leg og undervisning kan det være væsentligt at se på deltagernes roller og hvilken status indholdet i aktiviteten har. I den frie leg er deltagerrollerne mellem voksne og elever klare. Eleverne definerer selv legens indhold, regler og forløb. Som en slags modsætning kan nævnes "tavleundervisning", der er kendetegnet ved at være lærerstyret med et indhold der er fastlagt af læreren, og hvor der ofte er mulighed for at kontrollere elevernes læring. I forskellige mellemstadier kan man så placere rammelege, regellege, eksperimenter, valgfrie opgaver osv. Men man skal være meget forsigtig med en alt for firkantet opdeling af tingene, for også i den meget voksenstyrede aktivitet kan der indgå lege. Når der leges "skibet er ladet med" i den tidlige bogstavtræning, er der jo både tale om at lege og en lærerstyret aktivitet med et fastlagt indhold hvor læreren har mulighed for at kontrollere elevernes læring – men de fleste elever vil mene at de leger, hvilket er væsentligt idet legen ud over de mål de voksne måtte have med at give børn adgang til at lege, også har en egen betydning for børnene. En anden måde at skelne på i skolesammenhæng kan være sondringen mellem *den lærende leg* og *den legende læring*. Den lærende leg er i sin grundform leg med stor deltagerstyring fra elevside og hvor læringsudbyttet ikke er særligt specificeret og svært at udpege direkte. Den anden variant er *den legende læring* hvor deltagerstyringen primært er fra voksenside. Læringsmålet er her mere styrende, og det kan være nemmere at undersøge i hvilket omfang børnene har opnået den ønskede læring som følge af den gennemførte aktivitet.

Skolerne i evalueringen understreger på samme måde legen som en væsentlig faktor i de aktiviteter der er stærkere knyttet til faglige aktiviteter. Særligt ved emnet sproglig opmærksomhed er det karakteristisk at skolerne understreger at arbejdet foregår gennem leg. Det er dog ret uklart for evalueringsgruppen hvad det betyder. Hverken i evalueringsrapporterne eller ved besøg og seminarer har skolerne angivet hvad der kendetegner de legeformer der anvendes, eller hvilken betydning legen har for elevernes udbytte af undervisningen. Der er en tilbøjelighed i rapporterne til alene at beskrive aktiviteterne ved deres indhold, fx sproglig opmærksomhed eller matematik, og så knytte lege-begrebet til som en slags forudsætning der ikke beskrives nærmere: *"Dette foregår naturligvis med udgangspunkt i legen"* (fra en selvevalueringsrapport). Skolebesøgene og seminarerne var ikke i stand til at skabe større klarhed over hvad der egentlig ligger i denne legeforståelse. Ved samtalerne fremgik det flere gange at der for mange pædagogers vedkommende er en tilbøjelighed til at knytte legen til den frie leg frem for at se legen som et grundlag for arbejdet med de mere fagligt styrede aktiviteter. Af samme grund er det måske svært for pædagogerne at sætte ord på koblingen mellem legen og dens betydning for elevernes faglige læring. *"… Vi tænker nok leg som fri leg"*. (Fra et skolebesøg).

Skolernes oplevelse af samspillet mellem begreberne undervisning, leg og læring er heller ikke altid tydelig. Undertiden beskrives de næsten som modsætninger eller i normative vendinger:

- *"Målet med børnehaveklassen er … at lære dem forskellen på legetimer og arbejdstimer".*
- "*Legetimen er det "åndelige fristed"".*
- *"Det endelige mål med børnehaveklassen er: At undervisningen hovedsageligt gives i form af "konstruktiv" leg, men at der også gives lidt "meningsfyldt" arbejde"* (sidste citat er del af en længere liste).
  (Fra tre skolers selvevalueringsrapporter).

Værkstedsundervisning
Mange af skolerne benytter, er undervejs med eller udtrykker ønske om at arbejde i værksteder. Værkstedsundervisningen er kendetegnet ved at lokalerne fysisk er inddelt i en række tematiske "rum" eller værksteder, fx skriveværksted, bogstavværksted, spilleværksted, talværksted, læseværksted.

På en skole arbejdes der ud fra Howard Gardners teori om de mange intelligenser med opbygningen af værksteder der repræsenterer de forskellige intelligenser.[16]

Tanken med værkstedsundervisningen er generelt at understøtte muligheden for at give en mere differentieret undervisning, herunder at kunne arbejde med elevernes "læringsstile", at opøve elevernes ansvarsfølelse og bevidsthed om deres læring gennem muligheden af at træffe et valg. En skole brugte i den forbindelse begrebet må/skal-opgaver hvor eleven i samarbejde med den voksne skal medvirke til at træffe et kvalificeret valg og lægge en strategi for sin læring.

Værkstedsundervisningen kan både organiseres individuelt og som gruppearbejde. Der er ikke grundlag for at udtale i hvilket omfang der vægtes imellem de to former.

De fysiske rammer
Opbygningen af værkstederne stiller naturligvis krav til de fysiske rammer. Nogle skoler har et stort ønske om at kunne tilrettelægge deres undervisning i form af værksteder, men føler ikke at et "traditionelt" klasselokale giver mulighed for dette. De føler sig derfor pressede til i et større omfang end de selv ønsker det, at gøre brug af tavle- og klasseundervisning. Det kan i denne sam-

[16] *Ifølge den amerikanske psykolog Howard Gardner kan den menneskelige intelligens opdeles i syv intelligenser: musikalsk, kropslig-kinæstetisk, logisk-matematisk, sproglig, spatial, interpersonel og intrapersonel. Ud over de syv nævnes muligheden af en intelligens for samspillet med naturen.*

menhæng nævnes at de 11 skoler præsenterede meget forskellige fysiske forhold for deres børnehaveklasser. Et par skoler er undervejs med en større ombygning af deres indskolinger der i videst muligt omfang søges opbygget så de understøtter et udvidet undervisningsbegreb. Andre skoler har allerede nu indrettet sig efter disse principper under nogle ikke altid optimale forhold og har igen måttet konstatere at de nuværende forhold ikke giver de nødvendige muligheder for at veksle mellem forskellige arbejdsformer i det samme lokale. Evalueringsgruppen besøgte fem skoler, hvoraf de tre skoler stod foran ombygning, en skole havde nyere lokaler, og en skole havde indrettet børnehaveklassen i værksteder under fysiske forhold der ikke var optimale.

Klasseundervisning
Klasseundervisning bliver ofte gjort synonymt med tavleundervisning. Det vil sige en undervisning der er kendetegnet ved at eleverne sidder ved borde i lange rækker, og den voksne enten leverer et givet stof eller kontrollerer om eleverne er i stand til at reproducere noget indlært. Denne forståelse af klasseundervisningen er for snæver. Klasseundervisning angiver alene at hele gruppen af børn og voksne på samme tid er sammen om det samme i det samme lokale. I den forståelse er det også klasseundervisning når der arbejdes med sproglig opmærksomhed eller tales årstider ved morgensamlingen, når der læses højt sidst på dagen, eller når nogle elever fremfører en sang for klassen. Dette er sagt for at understrege at evalueringsgruppen mener at fællesskabet i klasseundervisning har en vigtig og positiv rolle som en af skolens mange måder at organisere undervisningen på. Det er evalueringsgruppens indtryk at klasseundervisningen ud fra denne forståelse indgår som en både hyppig og naturlig måde at organisere undervisningen på. Den mere traditionelle form som fx tavleundervisning finder evalueringsgruppen ikke kendetegnende for de 11 skoler.

Gruppearbejde/individuelt arbejde
Begge disse organisationsformer indgår fx som projektarbejde som en del af den måde de 11 skoler organiserer undervisningen på. Typisk i sammenhæng med værkstedsundervisningen gives der mulighed for at eleverne enkeltvis eller sammen kan give sig i kast med opgaver de enten selv har valgt, eller som befinder sig i "skal-kategorien". Som nævnt ovenfor er der i mange af skolernes ugeskemaer afsat specifik tid til individuelt arbejde.

Undervisningsmidler
Der er en tydelig tilbøjelighed til at skolerne anvender et udvalg af grundbøger i deres undervisning. Det drejer sig først og fremmest om materialer der arbejder med sproget, bogstaver og læsning. En næsten lige så stor andel af skolerne har et grundbogssæt til arbejdet med førmatematik, mens et mindre udsnit træner de sociale færdigheder ved anvendelsen af materialet *Trin-for-Trin*. Der kan ikke siges noget entydigt om i hvilket omfang dette materiale bruges syste-

matisk, dvs. om det gennemarbejdes med den progression det er opbygget efter, eller om de voksne "plukker" og sammensætter forskellige elementer fra materialerne efter behov.

Udfordringer for den enkelte elev

Folkeskolelovens bestemmelse om at undervisningen skal tilrettelægges så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger, er efter evalueringsgruppens opfattelse også gældende for undervisningen i børnehaveklassen. Denne forståelse vinder også genklang hos børnehaveklasselederne der opfatter det som en af deres væsentligste opgaver, men også styrker at de med deres uddannelsesmæssige baggrund og hele børnesyn møder det enkelte barn dér hvor det er. Der er altså bred enighed om at det ikke alene er børnene der skal være skoleparate, men også skolen der skal være børneparat.

Som det fremgår af kapitel 4, der handler om overgangene mellem daginstitution, børnehaveklasse og 1. klasse, er der først og fremmest tale om en drøftelse af enkeltelever med fokus på behov for særlig indsats, mens en mere generel forståelse af børnene, deres udviklingsmuligheder og behov ikke gøres til udgangspunkt for tilrettelæggelsen af en pædagogisk praksis for større dele af elevgruppen. Der er kun få tilfælde hvor børnene medtager fx logbog, portefølje eller kuffert med udvalg af produkter fra daginstitutionen. Disse redskaber kan både udgøre en væsentlig information til børnehaveklasselederen og være en støtte for barnet der oplever at have noget som både det selv og dets omgivelser finder vigtigt, med sig fra børnehaven og ind i skolen.

I selve børnehaveklassen er det opgaven at tilrettelægge undervisningen efter princippet om undervisningsdifferentiering. Det kræver bl.a. at de voksne skaber mulighed for at de og børnene har indsigt i hvordan det enkelte barn udvikler sig, udbyttet af undervisningen og den måde barnet håndterer forskellige undervisningsformer og -situationer. Med andre ord er det nødvendigt at børnehaveklasselederne løbende evaluerer den enkeltes udbytte af undervisningen. De 11 selvevaluerende skoler benytter forskellige redskaber i denne sammenhæng. Fx bruger talepædagogen i samarbejde med børnehaveklasselederen den kontrollerede tegne-iagttagelse (KTI), der primært har til formål at blotlægge elevens evne til at forstå og sammenholde begreber om form, antal og relationer ved at tegne en række grafiske former efter talepædagogens anvisninger. KTI giver også de voksne indsigt i elevernes evne til at magte selve denne arbejdsform – herunder også deres fin- og grovmotoriske udvikling. Derudover anvender nogle få af de selvevaluerende skoler test af elevernes læsning ved brug af IL-basis eller Dansk Lyd- og Bogstavkendskab (DLB). Begge test omhandler elevernes lytteforståelse, deres evne til at rime og remse og analysere forlyde og deres kendskab til bogstaverne. Endelig bruger nogle skoler læseudviklingsskemaet (LUS), der er et støtteredskab for læreren til at følge den enkelte elevs læseudvikling. Evalueringsgruppen finder det kendetegnende at anvendelse af disse test primært bruges til en udpegning af elever med behov for støtte, mens det ikke fremstår tydeligt hvordan de indgår i en bredere vurdering af klas-

sens/elevernes udvikling, og hvilke behov eleverne generelt har. Op til skole-hjem-samtalerne[17] udarbejder langt de fleste af skolerne et samtaleskema. Det findes i flere varianter, men har nogle fælles træk. I modsætning til standspunktsbedømmelserne i de ældre klassetrin er der her tale om elevens egen oplevelse. Eleven skal beskrive eller svare på spørgsmål om kammerater, yndlingsaktiviteter, god opførsel, frikvartererne osv. Det er kendetegnende at der først og fremmest spørges til barnets oplevelse af de sociale sammenhænge, mens de fagligt prægede aktiviteter kun berøres i mindre grad. Disse samtaleskemaer udgør på mange måder et udmærket udgangspunkt for samtalen mellem voksen og barn og mellem skole og hjem, men evalueringsgruppen må sætte spørgsmålstegn ved deres anvendelighed som udgangspunkt for en mere målrettet tilrettelæggelse af undervisningen.

Nogle af de 11 skoler er begyndt at arbejde med elevernes læringsstile. Ideen om læringsstile tager udgangspunkt i at mennesker lærer på forskellige måder. Nogle har stort udbytte af at lytte, andre af at læse, andre igen af selv at præsentere et stof osv. Arbejdet med læringsstile knytter ofte an til arbejdet med Howard Gardners teori om de mange intelligenser og har til formål, sammen med eleven, at blotlægge netop hans eller hendes foretrukne læringsstile og arbejde videre ud fra denne erfaring. Eleven erfarer altså både hvordan og hvad han eller hun lærer i denne proces. En af de deltagende skoler der arbejder ud fra denne teori, anvender begrebet *bevidsthed om egen læring* som et alternativ til begrebet *ansvar for egen læring*, der på det seneste har været meget omdiskuteret.

3.2.3 Tilrettelæggelsen af den pædagogiske praksis

De 11 selvevaluerende skoler arbejder ud fra delvist forskellige formelle grundlag. Alligevel er der fundet en lang række fælles træk i den pædagogiske praksis der ikke alene kan tilskrives den overordnede formulering i folkeskoleloven.

I afsnit 3.1 blev det konstateret at kun et fåtal af kommunerne har formuleret mål og indholdsplaner for børnehaveklassen, mens en lidt større andel af skolerne lokalt har formuleret mål for børnehaveklassen. En lignende fordeling ser ud til at være gældende på de 11 skoler. En del af skolerne er underlagt en kommunal målsætning for børnehaveklassen, ofte som et delelement i en målsætning for indskolingen i 0.-2. (3.) klasse. Der er store forskelle mellem kommunerne i detaljeringsgrad og i hvilket omfang der fokuseres på overgange eller det pædagogiske indhold i selve børnehaveklassen. På samme måde har en del af skolerne selv formuleret mål for indskolingen, men kun i få tilfælde for børnehaveklassen alene. En del af disse er formuleret af den enkelte børnehaveklasseleder og kan derfor ikke defineres som havende en formel status som *skolens* mål. Fælles for alle skoler er at der udarbejdes en årsplan for børnehaveklassen. En del skoler tolker

[17] *Om skole-hjem-samarbejde i øvrigt se kapitel 5.*

samtidig årsplanen som skolens indholdsplan for børnehaveklassen. Den definition af henholdsvis indholdsplaner og årsplaner der blev anvendt i spørgeskemaundersøgelserne, blev ikke brugt i den skriftlige vejledning til skolernes selvevaluering. Det var altså op til de selvevaluerende skoler selv at definere disse begreber. Af definitionerne i spørgeskemaundersøgelserne fremgår det som en grundlæggende forskel at indholdsplanen, uden at være bundet til enkelte fag eller områder, kan sidestilles med undervisningsvejledninger på skolens øvrige klassetrin, mens årsplanen er det konkrete udtryk for hvordan pædagoger og lærere planlægger at gennemføre det forestående skoleår i den enkelte klasse. Kun én af de deltagende skoler har indsendt et materiale der falder inden for evalueringsgruppens forståelse af en indholdsplan. Det skal naturligvis understreges at børnehaveklassen ikke er underlagt noget krav om at udarbejde indholdsplaner, men det er en væsentlig konstatering i forhold til beskrivelsen af det grundlag de voksne tilrettelægger den pædagogiske praksis ud fra, at den mulighed der ligger i folkeskoleloven, heller ikke er udnyttet i større grad på de 11 skoler.

Nogle skoler er integrerede i en kommunal indsatsplan for læsning der også omfatter børnehaveklassen. Det vil sige at der i den sammenhæng er fastlagt fælleskommunale mål- og handleplaner for arbejdet i børnehaveklassen for denne del af undervisningen.

Materialeundersøgelsen registrerede i hvilket omfang formuleringerne i målsætninger, indholdsplaner og fremgangsmåder indeholder mål, succeskriterier, metoder, aktiviteter eller henviser til evaluering i relation til elevernes udbytte af undervisningen.[18] I forhold til elevernes faglige udvikling er der primært formuleret mål for den generelle faglige udvikling, sproglig udvikling, bogstavaktiviteter og den kropslige/motoriske udvikling. I en undersøgelse af i hvilket omfang disse mål er konkretiserede gennem opstilling af succeskriterier, fremgår det at 5 % af kommunerne og 12 % af skolerne har formuleret succeskriterier for elevernes generelle faglige udvikling. For bogstavaktiviteter, læsning og skrivning er omfanget noget højere (for kommunerne 46 % og for skolerne 44 %).

For den personlige/sociale udvikling er der samme tendens. Der er både formuleret en del mål for børnenes evne til at indgå i sociale sammenhænge og for deres personlige trivsel, men der er ikke i nær samme grad formuleret succeskriterier for den ønskede udvikling. 9 % af kommunerne og 6 % af skolerne har formuleret succeskriterier for elevernes evne til at indgå i sociale sammenhænge. Hvad angår den personlige trivsel, drejer det sig om 5 % på begge niveauer.

[18] *Begreberne er nøjere beskrevet i selve materialeanalysen, der kan rekvireres gennem danmark.dk eller ses på EVA's hjemmeside, www.eva.dk.*

Det er altså i al væsentlighed overladt til de voksne i børnehaveklassen selv at konkretisere hvad der ligger i de formulerede mål. Dette kan være et helt bevidst valg da man enten ikke ønsker at styre processen længere end til de mere overordnede mål eller ønsker at inddrage eller helt overlade den sidste konkretisering til "de professionelle" og derved samtidig styrke deres indsigt i, dialog om og ejerskab til målene. Men som det også vil fremgå nedenfor, kan dette "råderum" også have utilsigtede konsekvenser. Målene kan blive meget svære at forholde sig til i forhold til deres autoritet som inspiration, hensigtserklæringer eller forventninger, og det kan være svært at finde frem til et kvalitativt grundlag for en evaluering.

Det er da også svært at se at der på alle 11 skoler er foretaget en yderligere konkretisering af hvad der mere præcist skal kendetegne de opstillede mål. Der er dog eksempler på at skoler har opstillet kendetegn eller succeskriterier for hvad der ligger i begreberne. En skole har anvendt dette som grundlag for at kunne foretage en fælles evaluering af elevernes udbytte af undervisningen.

Læser man på tværs af de formelle rammer der er gældende for børnehaveklassen på de 11 skoler, træder nogle fællestræk frem:

Børnehaveklassen skal:

- give eleverne tryghed i forhold til hinanden, de voksne og skolens rammer i øvrigt
- udvikle de sociale kompetencer der er nødvendige for at fungere i en undervisningssammenhæng
- udvikle elevernes personlige kompetencer, fx fantasi, kreativitet, motivation, selvstændighed
- arbejde med elevernes sproglige udvikling og sproglige bevidsthed som grundlag for læseindlæringen
- gøre eleverne fortrolige med skolens daglige liv, fx gennem en gradvis tilvænning til skolens arbejdsformer, traditioner og rutiner.

Presset udefra

Nogle af de øvrige faglige dimensioner som matematik, motorik og musik nævnes i forskelligt omfang, men ikke nær så entydigt som de ovenstående. Dette er i god tråd med materialeanalysens iagttagelser. Men hvad materialeanalysen også antyder, er at det er svært, om ikke umuligt, for de voksne at se med hvilken vægt disse mål skal indgå, og ud fra hvilke kriterier de kan vurdere om de opfylder målene. Dette er et problem for en del af børnehaveklasselederne, der oplever at være under pres fra mange sider. Som eksempler på faktorer der medvirker til dette pres, nævner børnehaveklasselederne læseundersøgelserne der medvirker til at lægge yderligere vægt på faglig indlæring, lokale handlingsplaner for læsning og øget brug af forskellige faglige test. Ende-

lig er der forældrene, der efter børnehaveklasseledernes opfattelse stiller forskellige og til tider modsatrettede krav til børnehaveklassen.

Presset medfører for nogle læreres og børnehaveklasseledere vedkommende at man føler sig nødsaget til at nedprioritere andre elementer i børnehaveklassen som man egentlig hellere så forstærket, og som man selv anser for at være udtryk for børnehaveklassens særkende eller kerneydelse. Evalueringsgruppen kan udmærket genkende disse presfaktorer fra den generelle skoledebat, men har samtidig svært ved at se at skolerne forholder sig analytisk eller offensivt til presset. Der er en tilbøjelighed til at acceptere tingenes tilstand som man tror de er, og rette ind derefter.

En del af den manglende analyse skyldes efter evalueringsgruppens mening en manglende aktiv brug af de rammer der er formuleret for børnehaveklassen. Selvom der på tværs af de 11 skoler kan opstilles nogle gennemgående mål for hvad der skal kendetegne børnehaveklassen, er der alligevel en tilbøjelighed til at "glemme" at bruge dem som en del af den pædagogiske hverdag. En del af skolerne beskriver selv deres kultur som meget uformel, mundtlig og præget af den enkelte medarbejders holdninger og vaner.

"Da skolen bygger på mundtlige aftaler som ikke er nedskrevet, er arbejdet i børnehaveklassen ikke styret ovenfra, men de krav, som vi selv har lagt". (Citat fra selvevalueringsrapport).

Tendensen til ikke at gøre aktivt brug af de formulerede rammer giver sig også udtryk i at praksis kan være meget forskellig på tværs af børnehaveklasser på den samme skole. Et forhold der accepteres af børnehaveklasselederne og skolelederne, men som evalueringsgruppen mener kan være problematisk.

Dette billede er dog ikke gældende for alle 11 skoler. Både medarbejdere og forældre giver særligt på tre skoler udtryk for at de formulerede rammer udgør et væsentligt grundlag for samarbejdet og tilrettelæggelsen af undervisningen.

Materialeanalysens beskrivelse af ringe konkretisering i form af succeskriterier går igen på de 11 skoler. I nogle tilfælde er der opstillet mere konkrete mål i form af hvornår børnene forventes at være habile læsere, eller kriterier ud fra fx LUS[19], men det er fortrinsvist knyttet til læseudviklingen. Der er dog også skoler der har udarbejdet mere konkrete succeskriterier for arbejdet i børnehaveklassen. Fx har en skole opbygget deres målsætninger som en progression i form af mål, delmål, indsatsområder, succeskriterier og handleplaner:

[19] *Se ovenfor om forskellige test.*

Mål: Vores mål er at videreudvikle elevernes sociale, personlige og kulturelle kompetencer.
Delmål: Eleverne skal opleve dagen mere helhedspræget og sammenhængende.
Indsatsområde: Vi ønsker at blive bedre til at videreudvikle elevernes sociale kompetencer.
Succeskriterier: At vi oplever eleverne som harmoniske.
Handleplaner: Vi samles i små såvel som store grupper for at skabe samhørighed.

(Fra en skoles virksomhedsplan).

Evalueringsgruppen vil også gerne pege på et andet område hvor skolerne gør det svært at anvende de formulerede rammer i den daglige praksis. Som sagt udarbejdes der hvert år en årsplan for børnehaveklasserne på alle 11 skoler. Da der ikke er indsendt årsplaner for flere skoleår, er det ikke muligt at vurdere i hvilket omfang årsplanerne afviger fra det ene år til det næste, eller om der er en tilbøjelighed til at der hvert år arbejdes ud fra den samme grundmodel. Men evalueringsgruppen ser et andet, men lige så interessant mønster i årsplanerne. Der er en klar tendens til at beskrive aktiviteter. Dette bliver i nogle sammenhænge koblet til beskrivelsen af undervisningsform – eleverne skal arbejde i værksteder, grupper e.l. Hvad der derimod ikke ses så ofte, er en sammenkædning af de pædagogiske mål de voksne arbejder ud fra, og indholdet i de konkrete aktiviteter der ventes gennemført. Dette gør efter evalueringsgruppens mening årsplanens anvendelighed begrænset. Denne tendens kan skyldes at årsplaner og andre "rammeformuleringer" primært opleves som en kommunikation til omverdenen – til forældrene, ledelsen eller andre. Men hvis disse redskaber skal have betydning og værdi for de voksne i børnehaveklassen, er det nødvendigt at der sættes større fokus på deres praktiske funktion. Det skal fremgå klarere hvordan de bruges som grundlag for den pædagogiske overvejelse og diskussion, og hvordan de på den måde er med til at bestemme forholdet mellem mål, indhold og aktivitet i undervisningen.

Mål og indholdsplaners betydning for børnehaveklasselederne

Det er evalueringsgruppens holdning at den proces som de formulerede rammer er blevet til i, kan have betydning for deres gennemslagskraft. I spørgeskemaundersøgelsen blev børnehaveklasselederne derfor bedt om at svare på en række spørgsmål om disse mere kvalitative forhold vedrørende mål og indholdsplaner. Spørgsmålene tog udgangspunkt i at der efter børnehaveklasselederens opfattelse var udarbejdet enten en kommunal eller skolebaseret målsætning eller indholdsplan for børnehaveklassen. Det var hensigten at undersøge tre forhold herudfra:

- På hvilken måde har børnehaveklasselederen fået kendskab til målsætningen/indholdsplanen? (I denne kategori havde børnehaveklasselederne mulighed for at sætte flere krydser).
- I hvilket omfang oplever de at målsætningen/indholdsplanen tolkes ens af kollegaerne?

- I hvilket omfang mener de at disse formulerede rammer indeholder tilstrækkeligt præcise retningslinjer for deres arbejde?

De kommunale målsætninger er typisk kommet til børnehaveklasseledernes kendskab som en mundtlig/skriftlig præsentation fra ledelse eller kolleger. 66 % af børnehaveklasselederne i gruppe 1 (kommuner der har målsætning og/eller indholdsplaner for børnehaveklassen) angiver denne kilde. 20 % angiver selv at have været med til at formulere dem.

De skolebaserede målsætninger for børnehaveklassen er derimod i vidt omfang formuleret med børnehaveklasseledernes deltagelse. 85 % i gruppe 1 og 78 % i gruppe 2 angiver at have været med til formulere målene. 20 % i hver gruppe angiver enten at have arbejdet med dem på fx en pædagogisk dag eller at være blevet orienteret af ledelse eller kolleger.

Billedet er lidt anderledes når det drejer sig om kommunale indholdsplaner for børnehaveklassen. 53 % af børnehaveklasselederne angiver at have fået viden om indholdsplanerne gennem ledelse eller kolleger, mens 33 % angiver at have været med til at formulere dem. Der er altså en tendens til større medarbejderdeltagelse i udarbejdelsen af kommunale indholdsplaner end kommunale målsætninger.

Skolebaserede indholdsplaner er i lighed med de skolebaserede mål i vidt omfang formuleret med deltagelse af børnehaveklasseledere. Her angiver 89 % i gruppe 1 og 83 % i gruppe 2 at have deltaget i formuleringen af skolens indholdsplan, mens små 20 % i begge grupper angiver at have arbejdet med dem på en pædagogisk dag e.l.

Tabel 2
Hvordan fik du kendskab til kommunens mål/indholdsplan for børnehaveklassen?

	Kommunale mål	Kommunal indholdsplan
Fra ledelse/kolleger	66 %	20 %
Har selv været med til at formulere	53 %	33 %

Kilde: Skoleundersøgelsen (kun gruppe 1).

Tabel 3
Hvordan fik du kendskab til skolens mål/indholdsplan for børnehaveklassen?

	Skolens mål	Skolens indholdsplan
Har selv været med til at formulere (gruppe 1)	85 %	89 %
Har selv været med til at formulere (gruppe 2)	78 %	83 %
Fra ledelse, kolleger o.l. (gruppe 1)	20 %	20 %
Fra ledelse, kolleger o.l. (gruppe 2)	20 %	20 %

Kilde: Skoleundersøgelsen.

I undersøgelsen er børnehaveklasselederne blevet bedt om at angive i hvilket omfang de og deres kollegaer tolker målsætninger og indholdsplaner ens. Det er vigtigt at understrege at dette spørgsmål alene er stillet til børnehaveklasselederne. Undersøgelsen giver altså ikke mulighed for at sammenligne med skoleledernes syn på det forhold.

Børnehaveklasselederne angiver generelt at de oplever at de og deres kollegaer tolker målsætninger og indholdsplaner ens. 90-100 % mener at de i høj eller i nogen grad tolker rammerne ens. Forskellen mellem i høj grad og i nogen grad svinger mellem 0-20 %. Dette gælder både i gruppe 1 og 2.

Størstedelen af børnehaveklasselederne angiver at de oplever at målsætninger, indholdsplaner og fremgangsmåder for overgangene indeholder tilstrækkeligt præcise retningslinjer (64 % i gruppe 1 og 55 % i gruppe 2). Stort set ingen finder dem for detaljerede, 22 % i gruppe 1 og 11 % i gruppe 2 finder dem for udetaljerede.

Der er altså et spring mellem besvarelserne i spørgeskemaundersøgelsen og indtrykket fra selvevalueringen. Spørgeskemaundersøgelsen giver indtryk af at børnehaveklasselederne oplever en ret stor overensstemmelse i deres tolkning af de formulerede rammer, hvilket ikke svarer til det indtryk evalueringsgruppen fik fra nogle af de deltagende skoler. Her kunne praksis være meget forskellig på den samme skole på trods af at der på skolen var formuleret fælles rammer for praksis. Ligesådan peger indtrykket fra de 11 skoler og materialeanalysen på et behov for en præcisering og konkretisering af de formulerede rammer. Dette står dog i modsætning til spørgeskemaundersøgelsen hvor størstedelen af børnehaveklasselederne finder de formulerede rammer tilstrækkeligt præcise i deres nuværende form.

Her vil evalueringsgruppen imidlertid gerne fremhæve en anden problemstilling der er påpeget i rapportens kapitel 7 og dette kapitels afsnit 3.1. Spørgeskemaundersøgelserne har blotlagt temmelig store forskelle i henholdsvis kommunernes, skoleledernes og børnehaveklasseledernes forståelse af hvilke formelle rammer der er gældende for den konkrete børnehaveklasse. Fx har kun 33 % af kommuner, skoleledere og børnehaveklasseledere i de kommuner der angiver at have udarbejdet mål eller indholdsplaner for børnehaveklassen, samme opfattelse af om kommunen har udarbejdet disse mål. Disse forskelle kan skyldes forskelle i opfattelsen af hvad de forskellige begreber dækker over, eller det kan dække over manglende kendskab til deres eksistens. Uanset hvilken årsag der gør sig gældende, bør det forhold at der er så store forskelle i forståelsen af rammerne for den pædagogiske praksis, give anledning til drøftelser i kommuner og på skoler om hvad der er gældende for den pædagogiske praksis i deres børnehaveklasser.

3.3 Konklusioner, anbefalinger og udviklingsmuligheder

Evalueringsgruppen kan konstatere at børnehaveklassen er kendetegnet ved at arbejde med det brede undervisningsbegreb som indeholder den voksnes bevidst planlagte rammer og aktiviteter der strækker sig fra den "frie leg" til den voksenstyrede aktivitet. Der arbejdes med et varieret undervisningsindhold, og undervisningen organiseres på flere forskellige måder. Praksis på de 11 skoler er i vidt omfang i overensstemmelse med de forventninger som materialeanalysen pegede på ud fra de formulerede målsætninger og indholdsplaner. Der ser ud til at være en større fokusering på matematik på de 11 selvevaluerende skoler end materialeanalysen peger på, men en sådan sammenligning er naturligvis foretaget på et meget usikkert grundlag. Alt i alt kan evalueringsgruppen konstatere at der i børnehaveklassen arbejdes meget med børnenes sociale kompetencer med fokus på tryghed for den enkelte elev og med fokus på et velfungerende samspil mellem eleverne. På det faglige område er den sproglige udvikling det dominerende fokus. Der arbejdes også en del med matematik, mens andre fagområder som natur/teknik, musik, motorik og praktisk musiske aktiviteter kommer i tredje række.

Det er ikke muligt for evalueringsgruppen at måle eller beskrive den præcise vægtning mellem de forskellige undervisningsformer. Men det er indtrykket at der arbejdes på mange forskellige måder, også med det samme tema. Forældreundersøgelsen viste at forældrene generelt er tilfredse med den vægtning der foretages mellem det faglige og sociale indhold i undervisningen. Selv om de klart vægter den sociale kompetence højest i børnehaveklassen, og selvom forældrene på fire af skolerne synes at det faglige fylder mere end forventet, er balancen generelt i orden. Kun på én skole giver forældrene udtryk for at børnehaveklassen er for faglig, men det begrundes med at undervisningen i 1. klasse bliver for kedelig fordi undervisningen i dansk begynder forfra.

Legen er placeret helt centralt i børnehaveklassen. Legebegrebet anvendes da også flittigt af de voksne når de skal beskrive deres praksis. Forældreinterviewene giver entydigt udtryk for at undervisningen er præget af læring gennem leg. Forældrene peger på at deres børn til tider ikke selv opfatter at der finder undervisning sted, men oplever at deltage i en leg. Forældrene udtrykker selv overraskelse over hvor meget læring der ligger i denne undervisningsform. Men evalueringsgruppen savner en klarere forståelse hos de voksne i børnehaveklassen af legens betydning for børnenes læring og en bredere anvendelse af leg som grundlag ikke alene for udviklingen af børnenes sociale kompetencer, men også som grundlag for en fagligt præget undervisning og som en adgang til at differentiere undervisningen. I forlængelse af denne problemstilling finder evalueringsgruppen det nødvendigt at de voksne *på tværs af faggrupper* finder frem til en fælles forståelse af forholdet mellem begreberne undervisning, læring og leg. Især blandes begreberne undervisning og læring alt for ofte sammen med en hæmmende effekt for begge begreber til følge.[20]

Undervisningen i børnehaveklassen skal medvirke til at gøre eleverne fortrolige med skolens dagligе liv. Det fremgår som en meget klar forventning i forældreundersøgelsen. Imidlertid skal børnehaveklassen også understøtte elevernes læringsparathed, bl.a. ved at gøre dem fortrolige med skolens faglige liv. Det vil sige introducere dem til skolens arbejdsformer og gøre eleverne mere bevidste om forholdet mellem det de laver, og den læring der er knyttet til aktiviteten. Evalueringsgruppen kan grundlæggende tilslutte sig forældrenes oplevelse af at børnehaveklassen gør en stor indsats for at løse denne opgave, men mener at der fortsat er uudnyttede muligheder for et mere integreret samarbejde om den pædagogiske progression i indskolingen med børnehaveklassen som det centrale omdrejningspunkt. Dette samarbejde skal grundlæggende sikre at indskolingspædagogikken bygger på det bedste fra børnehaven og skolen.

Skolernes varierede brug af forskellige undervisningsformer, materialer og indhold er et godt udgangspunkt for at eleverne møder udfordringer i overensstemmelse med deres behov. Evalueringsgruppen savner alligevel en mere udfoldet strategi for hvordan den enkelte elevs udvikling følges, og på hvilket grundlag undervisningen tilrettelægges med udgangspunkt i den enkelte elevs og gruppes forudsætninger. Evalueringsgruppen ser en tendens til at der i forbindelse med fagligt prægede aktiviteter i mindre grad arbejdes ud fra princippet om undervisningsdifferentiering end der gøres i forbindelse med de mere socialt prægede aktiviteter. Samtidig er der en tendens til at man i anvendelsen af de individuelle evalueringsredskaber alene fokuserer på elever med behov for særlig støtte frem for at se metodisk på alle elevernes nuværende niveau og behov for at komme videre i deres udvikling. Denne opfattelse understøttes af forældrene som på flere skoler giver udtryk for at de har svært ved at se princippet om undervisningsdifferentiering gennemført på deres skole.

[20] *De uddannelsesmæssigt begrundede forskelle i anvendelsen af begreberne behandles i rapportens kapitel 5.*

Evalueringsgruppen savner en mere synlig og bevidst anvendelse af praktisk musiske aktiviteter som væsentlige elementer i elevernes alsidige personlige udvikling. Evalueringsgruppen vil gerne fremhæve det arbejde nogle af skolerne er i gang med vedrørende elevernes læringsstile. Det vil medvirke til at give de voksne et værdifuldt indblik i den enkelte elevs selvforståelse og udviklingsmuligheder, og til at give eleverne adgang til en større bevidsthed om deres egne forudsætninger og læring. Derudover bør skolerne overveje de muligheder der ligger i at anvende logbøger, porteføljer, kuffertmetoder og iagttagelse. Det er redskaber som kan give de voksne en væsentlig indsigt i det enkelte barn, og som kan danne udgangspunkt for samarbejdet mellem de voksne og med eleverne.

De formulerede rammer og deres betydning for tilrettelæggelsen af den pædagogiske praksis står ikke klart på alle skoler. Det medfører bl.a. at de voksne har svært ved at forholde sig analytisk og konstruktivt til de forventninger de mener omverden har til børnehaveklassen. På alle niveauer fra folkeskoleloven til de lokale rammer er der forskellige opfattelser af hvad rammerne for den pædagogiske praksis er. Også i de sammenhænge hvor rammerne er erkendt, er nogle skoler prægede af en kultur der lader den enkelte børnehaveklasseleder tilrettelægge undervisningen ud fra personlige holdninger og synspunkter alene – et forhold der bl.a. kan skyldes en manglende integration i skolens helhed. Det fører undertiden til store forskelle i praksis, ikke bare i folkeskolen generelt, men også mellem parallelklasser på den samme skole.

På grundlag af det ovenstående ønsker evalueringsgruppen at give følgende anbefalinger:

<u>På nationalt niveau:</u>

- *Evalueringsgruppen anbefaler at der udarbejdes en national målsætning og indholdsplan for den pædagogiske praksis i børnehaveklassen.*

<u>På kommunalt niveau:</u>

- *Evalueringsgruppen anbefaler at der på kommunalt plan udarbejdes en lokal indholdsplan for børnehaveklassen der placerer den pædagogiske praksis som et naturligt led mellem daginstitution og 1. klasse og kan danne grundlag for en klar og begrundet vægtning mellem undervisningens indhold og form.*

<u>På kommune- og skoleniveau:</u>

- *Evalueringsgruppen anbefaler at de fysiske rammer på skolerne indrettes så de i videst muligt omfang understøtter et bredt undervisningsbegreb.*

- *Evalueringsgruppen anbefaler at der på kommunalt og lokalt plan tages initiativ til et tværfagligt udviklingsarbejde om tolkning, vægtning og prioritering af begreberne undervisning, læring og leg.*

På skoleniveau:

- *Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne arbejder målrettet med at gøre de formulerede rammer i form af målsætninger, indholdsplaner, årsplaner osv. til anvendelige arbejdsredskaber der kan understøtte den pædagogiske refleksion og samarbejdet om at tilrettelægge den konkrete undervisning.*
- *Evalueringsgruppen anbefaler at der på skolerne arbejdes med metoder der kan understøtte arbejdet med at tilrettelægge udfordringer for den enkelte elev. Dette kan bl.a. gøres ved at synliggøre og beskrive elevens udgangspunkt og læringsstrategier for på den måde at sætte den voksne og eleven i stand til i fællesskab at samarbejde om elevens videre udvikling.*

Udviklingsmuligheder

I forlængelse heraf foreslår evalueringsgruppen at man i tilknytning til implementeringen af ovenstående anbefalinger overvejer følgende udviklingsmuligheder:

- *At der etableres et samarbejde mellem kommuner, skoler, daginstitutioner og lokale CVU'er om grund- og efteruddannelse og lokale udviklingsprojekter om indskolingspædagogik.*
- *At der både i forbindelse med overgangen fra børnehave til skole og i det daglige arbejde anvendes metodiske redskaber for beskrivelsen af elevens udvikling i form af logbøger, porteføljer, kuffertmetoder o.l.*

4 Mellem børnehave og 1. klasse

Sammenhæng og helhed er ofte på den pædagogiske dagsorden i disse år. Dette kapitel ser nærmere på betydningen af børnehaveklassens placering mellem børnehave og 1. klasse set i forhold til diskussionerne om hvilken type helhed og sammenhæng der bør være i dagtilbud, skole og fritidsordning for de 5-7-årige.

Kapitlet indleder med en beskrivelse af omfanget og karakteren af bindende forskrifter for sammenhæng og helhed på nationalt, kommunalt og lokalt niveau. Desuden præsenteres kort politiske målsætninger og initiativer samt nationale udviklingsprogrammer og forsøg. Herefter opstiller evalueringsgruppen det hovedspørgsmål som belyses i de efterfølgende beskrivelser, overvejelser og vurderinger. Kapitlets sidste afsnit rummer evalueringsgruppens anbefalinger i forhold til temaet.

4.1 Bindende forskrifter, mål og forventninger

På nationalt niveau findes ingen formelle regler for hvorvidt eller hvordan daginstitutioner og skoler skal samarbejde om at skabe helhed og sammenhæng i overgangen fra dagtilbud til skole, eller for hvordan sammenhængen skal være imellem børnehaveklasse og 1. klasse og mellem skole, og fritidsordning. Men der er adskillige ligheder mellem de eksisterende formål og mål i henholdsvis folkeskolen og lov om social service. Eksempelvis sættes der begge steder fokus på barnets alsidige udvikling, på styrkelse af barnets selvværd/selvtillid og på at skabe rammer for oplevelse, aktivitet/virkelyst og fordybelse.

4.1.1 Rammer på kommunalt niveau og på skoleniveau

Overgangen fra børnehave til børnehaveklasse og fritidsordning

En undersøgelse blandt samtlige kommuner – *kommuneundersøgelsen* – viser at lidt over en tredjedel (36 %) af alle kommuner mener at have formuleret mål for overgangen mellem børnehave og børnehaveklasse, mens lidt over en fjerdedel (26 %) mener at have formuleret fremgangsmå-

der for denne overgang.[21] Der er en klar tendens til at kommuner som mener at have nedskrevet mål for børnehaveklassen, også mener at have nedskrevet mål og fremgangsmåder for overgangen fra børnehave til børnehaveklasse. Derudover er der en tendens til at de større kommuner og bykommunerne i højere grad end de små kommuner og landkommunerne formulerer sig om denne overgang.

I en anden undersøgelse – *skoleundersøgelsen* – er skoleledere og børnehaveklasseledere blevet spurgt om rammer for overgangen mellem børnehave og børnehaveklasse. I denne undersøgelse er skolerne blevet inddelt i to grupper: gruppe 1, som er skoler i kommuner der har angivet at have formuleret mål og/eller indholdsplaner for børnehaveklassen, og gruppe 2, som er skoler i kommuner der har angivet at de hverken har formuleret mål eller indholdsplaner for børnehaveklassen.

Det fremgår af skoleundersøgelsen at 40 % af skolelederne i gruppe 1 og 28 % i gruppe 2 mener at kommunen har nedskrevet mål for overgangen, se tabel 4. I gruppe 1 mener 44 % at skolen selv har nedskrevet mål for børnehaveklassen. Det samme gælder 43 % i gruppe 2, se tabel 5. Blandt børnehaveklasselederne mener 53 % at kommunen og/eller skolen har formuleret mål for overgangen.

Tabel 4
Har kommunen nedskrevet mål for overgangen mellem børnehave og børnehaveklasse?

	Ja	Nej	Sum
Skoleledere i gruppe 1	83 (40 %)	126 (60 %)	209 (100 %)
Skoleledere i gruppe 2	62 (28 %)	159 (72 %)	221 (100 %)

Kilde: Skoleundersøgelsen.

[21] *Se Appendiks B for en nærmere beskrivelse af denne undersøgelse og de tre øvrige undersøgelser – skoleundersøgelsen, materialeanalysen og forældreundersøgelsen – der er gennemført i tilknytning til evalueringen. Alle fire undersøgelser kan rekvireres ved henvendelse til danmark.dk og er i øvrigt elektronisk tilgængelige på www.eva.dk.*

Tabel 5
Har skolen nedskrevet egne mål for overgangen mellem børnehave og børnehaveklasse?

	Ja	Nej	Sum
Skoleledere i gruppe 1	87 (44 %)	115 (56 %)	202 (100 %)
Skoleledere i gruppe 2	95 (43 %)	126 (57 %)	221 (100 %)

Kilde: Skoleundersøgelsen.

Det fremgår også af undersøgelsen at skolelederen og børnehaveklasselederne på den enkelte skole ikke altid har samme opfattelse af hvilke rammer der eksisterer for denne overgang. I lidt over 70 % af tilfældene er de enige om hvorvidt kommunen og/eller skolen har nedskrevet mål for overgangen. Men i de øvrige tilfælde har de altså forskellige opfattelser.

Når man sammenstiller resultaterne fra undersøgelserne blandt henholdsvis kommuner og skoleledere samt børnehaveklasseledere, finder man at der også er uoverensstemmelse mellem kommunens og skolens opfattelse af hvilke rammer der findes. I gruppen af kommuner der mener at have formuleret mål og/eller indholdsplaner for børnehaveklassen, har kommunen og skolelederen således i 38 % af tilfældene forskellige opfattelser af hvorvidt kommunen har nedskrevet mål for overgangen mellem børnehave og børnehaveklasse.

I tilknytning til evalueringen er der gennemført en *materialeanalyse* af kommunale og skolebaserede mål, indholdsplaner og fremgangsmåder vedrørende børnehaveklassen og overgangene. Alle kommuner og et udvalg på 598 skoler er blevet opfordret til at indsende deres materialer. Det har 126 kommuner (46 %) og 281 skoler (47 %) gjort. Herefter er materialet blevet kodet.

Materialeanalysen viser at kommunerne generelt fokuserer mest på at formulere mål mv. for overgangene og sammenhængene, mens skolerne generelt har størst fokus på det faglige og sociale indhold i skoledagen og på samarbejdet med forældrene. Når det gælder formulering af konkrete aktiviteter i forhold til overgangene, er skolerne dog mere aktive end kommunerne.

Af materialeanalysen fremgår det at knap to tredjedele af kommunerne (64 %) har formuleret mål for overgangen fra børnehave/dagpleje til skolen, mens knap halvdelen (45 %) af skolerne har formuleret mål for denne overgang. Disse tal er især for kommunernes vedkommende højere end dem der kom frem i spørgeskemaundersøgelserne. Det tyder på at nogle kommuner undervurderer i hvilken grad de har formuleret mål for overgangen.

Samtidig viser materialeanalysen at knap halvdelen af kommunerne (47 %) har formuleret mål for sammenhængen mellem børnehaveklassen og skolefritidsordningen (SFO), mens 22 % af skolerne har gjort det samme. De tilsvarende tal for sammenhæng mellem børnehaveklassen og fritidshjem er henholdsvis 15 % og 7 %.

Af *forældreundersøgelsen* fremgår det at de interviewede forældre generelt lægger stor vægt på at der skabes en glidende overgang fra børnehave til børnehaveklasse. Dermed mener de bl.a. at vægten i børnehaveklassen bør lægges på det sociale samvær. En del forældre ønsker et tættere samarbejde mellem børnehave og skole end de har oplevet i forbindelse med deres eget barns skolestart, mens andre forældre ikke synes at institutionerne skal samarbejde for meget. Disse forældre mener at det enkelte barn skal have mulighed for at starte på en frisk i børnehaveklassen hvis det ikke havde et godt forløb i børnehaven.

Overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse

Kommuneundersøgelsen viser at kun få kommuner mener de har formuleret mål for overgangen mellem børnehaveklasse og 1. klasse. 11 % mener at have gjort det, og endnu færre – 7 % – mener at have formuleret fremgangsmåder for denne overgang. Der er en signifikant sammenhæng mellem om kommunen mener at have nedskrevet mål for børnehaveklassen, og om den mener at have nedskrevet mål og fremgangsmåder for denne overgang.

Skolelederne er generelt enige i at forholdsvis få kommuner har nedskrevet mål for denne overgang, jf. tabel 6.

Tabel 6
Har kommunen nedskrevet mål for overgangen mellem børnehaveklasse og 1. klasse?

	Ja	Nej	Sum
Skoleledere i gruppe 1	31 (15 %)	178 (85 %)	209 (100 %)
Skoleledere i gruppe 2	14 (6 %)	207 (94 %)	221 (100 %)

Kilde: Skoleundersøgelsen.

Til gengæld mener lidt over en fjerdedel (28 %) af skolelederne i begge grupper at deres skole selv har nedskrevet mål for overgangen mellem børnehaveklasse og 1. klasse, jf. tabel 7. Og lidt over en tredjedel (hhv. 36 % i gruppe 1 og 37 % i gruppe 2) mener at skolen har formuleret skriftlige fremgangsmåder på området.

Tabel 7
Har skolen nedskrevet egne mål for overgangen mellem børnehaveklasse og 1. klasse?

	Ja	Nej	Sum
Skoleledere i gruppe 1	58 (28 %)	151 (72 %)	209 (100 %)
Skoleledere i gruppe 2	61 (28 %)	156 (72 %)	217 (100 %)

Kilde: Skoleundersøgelsen.

Blandt børnehaveklasselederne mener over en tredjedel (38 %) at enten kommunen eller skolen har formuleret mål for overgangen, jf. tabel 8. Ca. halvdelen (henholdsvis 43 % i gruppe 1 og 49 % i gruppe 2) mener at kommunen og/eller skolen har formuleret fremgangsmåder for området.

Tabel 8
Har kommunen og/eller skolen nedskrevet mål for overgangen mellem børnehaveklasse og 1. klasse?

	Ja	Nej	Sum
Børnehaveklasseledere i gruppe 1	72 (38 %)	118 (62 %)	190 (100 %)
Børnehaveklasseledere i gruppe 2	69 (35 %)	127 (65 %)	196 (100 %)

Kilde: Skoleundersøgelsen.

Ligesom i forhold til overgangen fra børnehave til børnehaveklasse hersker der også hvad angår denne overgang, relativt stor uoverensstemmelse i opfattelsen af hvilke mål og fremgangsmåder der findes. Den største grad af uoverensstemmelse findes mellem skoleledere og kommuner i gruppe 1, dvs. i kommuner der mener at have formuleret mål og/eller indholdsplaner for børnehaveklassen.[22] Samtidig rummer materialeundersøgelsen igen en mere positiv vurdering end kommuneundersøgelsen når det gælder omfang af mål for overgangen. Materialeanalysen viser således at lidt over en fjerdedel af kommunerne (28 %) har formuleret mål for overgangen fra børnehaveklassen til 1. klasse, mens 18 % af skolerne har gjort det samme.

Forældreundersøgelsen viser at en del forældre ser 1. klasse som en naturlig forlængelse af børnehaveklassen. Andre forældre lægger vægt på at de forventer sig væsentlige forandringer i børnenes hverdag ved overgangen til 1. klasse.

[22] *Disse uoverensstemmelser behandles mere indgående i kapitel 7 om tværgående problemstillinger.*

Generelt synes børn og forældre dog at have fælles forventninger om at hverdagen på en række punkter bliver væsentligt mere fagligt orienteret og "skoleagtig" i 1. klasse end i børnehaveklassen. 1. klasse forbindes således med lektier, flere timer med traditionel undervisning, flere bøger, mindre leg, større ansvar og flere pligter.

4.1.2 Debat og projekter om helhed og sammenhænge i børns liv

Der har været en livlig debat om overgangene i børns liv i de seneste år, hvilket helt konkret har givet sig udtryk i en række oplæg fra bl.a. Forbundet for pædagoger og klubfolk (BUPL), forældreorganisationen Skole og Samfund, DLF, Børnehaveklasselederforeningen, Børne- og Kulturchefforeningen og KL.

Blandt disse interessenter er der bred enighed om at skolen skal bygge videre på de erfaringer og den kunnen som børnene bringer med sig fra børnehaven, ligesom der skal være kontinuitet i selve skoleforløbet fra børnehaveklassen og videre frem. Derudover lægges der fra alle sider vægt på betydningen af en pædagogisk dialog mellem de arenaer hvor børn færdes i 5-7-års alderen. Ambitionsniveauet for den pædagogiske dialog og resultatet af den varierer dog noget fra interessent til interessent. Fra formuleringer om at de kommunale tilbud bør opleves som ét samlet indholdsmæssigt forløb, til at skole og fritidstilbuddene bør supplere hinanden på en måde så børnene oplever at der er forskel på skole og fritid.

Forsøgs- og udviklingsprojekter

Et konkret udtryk for arbejdet med sammenhæng og helhed i børns liv var den store interesse for fokuspunkt fem *En god start – det fælles grundlag* under udviklingsprogrammet *Folkeskolen år 2000.* Det fremgår af en midtvejsevaluering af udviklingsprogrammet at flertallet af kommunerne prioriterede arbejdet med netop dette fokuspunkt særlig højt. For ca. halvdelen af de medvirkende kommuners vedkommende var der tale om en videreførelse af tidligere indsatser på området. Blandt de konkrete formål med fokuspunktet var bl.a. et udvidet samarbejde mellem daginstitutioner og skoler, samt mellem børnehaveklasse, de første klassetrin og fritidsordningen for de yngste skoleelever. En del af de kommuner der deltog i udviklingsprogrammet, har da også opstillet mål for helhed og sammenhæng i skolestarten samt for samarbejde med daginstitutioner. Der findes imidlertid ingen samlet opgørelse over præcist omfang og karakter af kommunernes arbejde med overgange og sammenhænge.[23]

Derimod er der gennemført en evaluering af hvordan skoler fra over 100 kommuner på baggrund af dispensationer har arbejdet med forskellige forsøgsprojekter i relation til organiseringen af skolestarten. En evaluering af projekterne viser at ønsket om at skabe større sammenhæng og helhed

[23] Evaluering af programmet Folkeskolen år 2000. Midtvejsrapport. *AKF, DLH, DPI og SFI 2000.*

i børns skoledag samt ønsket om at skabe fælles målsætninger for det pædagogiske arbejde og undervisningsarbejdet vejede tungt som begrundelser for at iværksætte forsøgsprojekterne. Konkret har ca. 80 % af forsøgsskolerne eksperimenteret med en forlængelse af skoledagen ud over 25 timer og/eller med at give pædagoger mulighed for at varetage undervisningsopgaver i 1.-3. klasse. Ca. 50 % af skolerne har fået dispensation til at lærere har kunnet varetage undervisningsopgaver i børnehaveklassen.[24]

I 2001 under den foregående regering blev der taget initiativ til yderligere en forsøgsrunde hvor skoler blev opfordret til at sætte fokus på bl.a. mål for det faglige og pædagogiske arbejde i børnehaveklassen set i sammenhæng med første klassetrin og på kvalitetsudvikling af indhold og sammenhæng i børns hverdag.

4.1.3 Samlede forventninger til helhed og sammenhæng

Det er fremgået af dette afsnit at der er store forskelle i opfattelserne af i hvilket omfang der findes formelle mål og fremgangsmåder for overgangene til og fra børnehaveklassen blandt kommuner, skoleledere og børnehaveklasseledere. Samtidig giver materialeanalysen et helt fjerde billede af situationen. Det betyder at det er vanskeligt at konkludere noget entydigt om den faktiske udbredelse af formelle mål og fremgangsmåder.

Derimod kan det konstateres at der i mange sammenhænge udtrykkes store forventninger til øget helhed og sammenhæng i de arenaer 5-7-årige børn færdes i. Forventningerne kommer mest markant til udtryk i (fag)politiske oplæg og i nationale forsøgs- og udviklingsprogrammer, men det er også værd at notere sig at mange kommuner og skoler mener at have formuleret mål og fremgangsmåder i forhold til overgangene fra børnehave til børnehaveklasse og fra børnehaveklasse til 1. klasse. Endelig ser forældrene ud til at lægge stor vægt på at der skabes en glidende overgang fra børnehave til skole. Samtidig forudser en del forældre et mere eller mindre markant skift i overgangen mellem børnehaveklasse og 1. klasse uden at der dog er tale om at det er et specifikt ønske fra forældrenes side.

4.2 Beskrivelser, overvejelser og vurderinger

Det overordnede emne som belyses i resten af kapitlet handler om hvorvidt der pædagogisk set kan siges at være tale om kontinuitet på tværs af de arenaer 5-7-årige børn færdes i, dvs. dagtilbud/børnehave, børnehaveklasse, 1. klasse og SFO eller fritidshjem. Mener kommuner, skoler og forældre at der bør være pædagogisk kontinuitet – eller har de en anden vision? Og hvordan til-

[24] Evaluering af forsøg med skolestarten. *PLS Rambøll Management, 2001*.

rettelægger institutionerne konkret deres praksis så den passer med deres mål om hvordan overgangene og dagligdagen skal opleves af børnene?

Kapitlet vil med udgangspunkt i evalueringens samlede dokumentationsmateriale belyse status i forhold til rammerne, organiseringen og tilrettelæggelsen af den pædagogiske praksis i forbindelse med overgangene og sammenhængene. Det vil også blive belyst hvordan status tolkes af de involverede voksne, og det vil blive vurderet hvilken betydning status og tolkning af status har for udviklingen af overgangene og sammenhængene. De 11 selvevaluerende skoler vil stå i centrum af analysen, men resultater fra kommune- og skoleundersøgelsen samt materialeanalysen vil blive inddraget hvor det er relevant. I forhold til overgangen mellem børnehave og børnehaveklasse er det vigtigt at være opmærksom på at evalueringen ikke omfatter dokumentationsmateriale fra daginstitutionerne. Børnehavernes syn på overgangen indgår derfor ikke i analysen.

Undervejs vil der konkret blive sat fokus på følgende spørgsmål:

- Er der tale om en glidende overgang eller et brud fra børnehave til børnehaveklasse?
- Hvordan er den pædagogiske sammenhæng mellem børnehaveklasse og 1. klasse?
- Hvordan er sammenhængen mellem børnehaveklassen og fritidsordningen?
- Hvordan er sammenhængen i den tidlige indsats rettet mod børn med særlige behov?

Dette kapitel koncentrerer sig om rammerne og den pædagogiske tænkning i forhold til overgangene og sammenhængene, men sætter ikke direkte fokus på de konkrete samarbejdsrelationer mellem de voksne. Dem stilles der til gengæld skarpt på i kapitel 5.

4.2.1 Overgang fra børnehave til børnehaveklasse og fritidsordning

Af afsnit 4.1.1 fremgik det at udbredelsen af kommunale og skolebaserede mål for overgangen fra børnehave til børnehaveklasse tilsyneladende er stor. Materialeanalysen viser at når kommuner og skoler formulerer sig om denne overgang, lægger ca. en fjerdedel specifikt vægt på at overgangen skal opleves som tryg. Følgende konkrete metoder og aktiviteter i forbindelse med overgangen nævnes hyppigst i materialer fra såvel kommuner som skoler:

- Samarbejde/koordinering mellem medarbejdere på tværs af institutioner.
- Besøg af børnehavebørn i børnehaveklassen.
- Deltagelse af skolens medarbejdere i børnehaven.
- Skoleforberedende aktiviteter (i børnehaven).

Ca. en femtedel (18 %) af de indholdsplaner der indgår i materialeanalysen, 13 i alt, indeholder pædagogiske overvejelser om overgangen mellem børnehave og børnehaveklasse. Disse rummer næsten alle en pædagogisk forståelse af hvordan børn er, og/eller hvordan børn lærer, erkender og udvikler sig, mens lidt mere end halvdelen af dem indeholder en pædagogisk begrundelse for valg af overordnet metode.

Mål for pædagogisk sammenhæng og helhed i overgangen

Materialeanalysen viser at det i materialer fra 17 % af kommunerne og 7 % af skolerne nævnes at overgangen fra børnehave/dagpleje til skolen skal være præget af at institutionerne anvender samme pædagogik. Samme mønster kan genfindes i selvevalueringsmaterialet. Kun ganske få af de 11 kommuner hvor skolerne ligger, har formuleret mål for en fælles pædagogik i kommunens skoler og daginstitutioner. Lidt flere kommunale mål og mere eller mindre formelle skolemål handler om at der skal skabes sammenhæng og helhed i børns liv, dog uden at det nærmere præciseres hvad det indebærer.

Af selvevalueringer, besøg og seminarer fremgik det at skolernes ambitionsniveau for samarbejdet med daginstitutionerne for flertallets vedkommende drejer sig om:

- at styrke det konkrete samarbejde om de enkelte børn sådan at børnehaveklasselederen kan tilrettelægge aktiviteterne i børnehaveklassen ud fra en konkret viden om hvad børnene bringer med sig af styrker og svagheder, interesser mv.
- at styrke den gensidige information om pædagogik og aktiviteter i henholdsvis børnehaven og børnehaveklassen.

Ingen af aktørerne i evalueringen giver imidlertid udtryk for at det er positivt hvis der er store forskelle i den pædagogik der praktiseres på skolen og i daginstitutionerne. Tværtimod nævnes det af flere skoler som problematisk at de modtager børn fra mange daginstitutioner og fra institutioner præget af vidt forskellig pædagogik der i nogle tilfælde også ligger langt fra skolens.

Det konkrete arbejde med overgangen fra børnehave til skole

På flertallet af de selvevaluerende skoler er der tydelige tegn på at en udvikling er i gang eller på vej når det gælder samarbejdet med daginstitutionerne. De fleste af de selvevaluerende skoler udtrykker således ønske om et tættere samarbejde. Et typisk udsagn fra skolerne lyder:

"Vi vil meget gerne have udbygget samarbejdet (…) Der er også brug for at få et gensidigt kendskab til markante træk ved den pædagogiske praksis i børnehaven, SFO og børnehaveklassen (…)

Vi mener at et sådant samarbejde er absolut nødvendigt for at skabe den størst mulige sammenhæng for børnene". (Fra en skoles selvevaluering).

Konkret drejer samarbejdet sig mange steder om at etablere faste procedurer for selve overgangen. Det handler som minimum typisk om at få fastlagt orienteringsmøder for forældre både i børnehaven og på skolen samt om at tilrettelægge muligheder for at børn sammen med børnehaven og/eller forældrene kan komme på besøg på skolen en eller flere gange. Det er skolernes oplevelse at børn og forældre er tilfredse med tiltagene, og at de medvirker til målet om at skabe tryghed i overgangen.

Flere skoler beretter også om et øget samarbejde om det enkelte barn mellem medarbejdere i børnehaverne, medarbejderne på skolen og forældrene, fx i forbindelse med en vurdering af om barnet er klar til at komme i skole. I mange tilfælde inddrages også tale/hørepædagog, sundhedsplejerske, psykolog eller andre fagfolk med specialfunktioner i vurderingen. Derudover besøger børnehaveklasseledere og pædagoger fra nogle af skolerne de afleverende børnehaver for at lære børnene at kende og observere dem i deres vante omgivelser. Endelig er der eksempler på at børnehaver og skole i fællesskab har udarbejdet en skolestartspjece (se afsnittet Billeder af skoleparathed/skolemodenhed).

Flere nævner at alle disse aktiviteter bidrager til at give medarbejderne i henholdsvis børnehave og skole et bedre kendskab til pædagogikken på den anden side af overgangen, hvilket giver dem mulighed for hver især "at rette lidt ind" i forhold til det børnene kommer fra/ er på vej hen til. Men en koordinering af pædagogikken er normalt ikke et erklæret formål med aktiviteterne.

To skoler udgør undtagelsen fra det generelle billede hvad angår ambitionsniveau for overgangen. Den ene skole er beliggende i en kommune der gennem flere år har haft helhed og sammenhæng i den pædagogiske praksis for 0-18-årige højt på dagsorden. Her har dagplejen, børnehaverne, sundhedsplejen og skolen i lokalområdet indledt et tæt samarbejde som har resulteret i et skriftligt materiale hvor man kan læse om det fælles børne- og læringssyn, konkrete overgangsprocedurer og om redskaber der anvendes i samarbejdet, herunder *Barnets bog* som følger det enkelte barn fra fødsel til skolestart. Af forældreundersøgelsen fremgår det klart at forældre på denne skole i meget høj grad oplever at der satses på at skabe sammenhæng i institutionernes pædagogik.

I det andet tilfælde er det skolen der har taget initiativ til at skabe en fælles tværinstitutionel pædagogik i lokalområdet. Her er man nået knap så langt med samarbejdet, men forældrene har dog en tydelig fornemmelse af at der gøres meget for at skabe en glidende overgang.

Nogle få skoler udgør en yderlighed i den anden ende af spektret idet de p.t. ikke har noget formelt samarbejde med de afleverende børnehaver.

I to tilfælde er en børnehave organisatorisk en del af en skole. Dette giver umiddelbart ekstraordinært gode muligheder for at skabe helhed og sammenhæng, men også særlige udfordringer. Fx træder de problemer der kan opstå hvis man ikke kender tilstrækkelig godt til hinandens pædagogik og har afstemt forventninger, særlig tydeligt frem.

Under dokumentationsindsamlingen er der ikke spurgt specifikt til omfang og karakter af pædagogiske metoder og redskaber eller til materialer som anvendes på tværs af institutionerne. Det er dog indirekte kommet frem at fx undervisningsmaterialet *Trin-for-Trin* i flere tilfælde anvendes af såvel børnehaver som skoler og dermed er med til at skabe pædagogisk sammenhæng for børnene. Et andet eksempel er at nogle børnehaveklasseledere bevidst tager udgangspunkt i sange og lege som børnene kender fra børnehaven. Generelt er det dog ikke indtrykket at der lægges stor vægt på at anvende de samme metoder, redskaber og materialer på tværs af daginstitutioner og skoler.

Flere skoler fremhæver følgende hæmmende og fremmende faktorer i forhold til at skabe helhed og sammenhæng for børnene i overgangen fra daginstitution til skole:

<u>Fremmende faktorer:</u>

- Udarbejdelse og nedskrivning af målsætninger, handleplaner og procedurer
- Gensidigt kendskab til personer og pædagogik i de institutioner man skal samarbejde med
- Fælles sprog
- Fælles pædagogisk efteruddannelse på tværs af institutioner.

<u>Hæmmende faktorer:</u>

- Mange afleverende daginstitutioner hvilket vanskeliggør et tæt samarbejde (de deltagende skoler aftager børn fra mellem 2 og 14 børnehaver)
- Manglende mål for overgangen og samarbejdet om den
- Nødvendigheden af at indhente samtykkeerklæringer fra forældrene for at medarbejderne kan udveksle informationer om det enkelte barn på tværs af institutioner
- Når udvekslingen af informationer om enkeltbørn ikke foregår smidigt
- Skiftende medarbejdere omkring børnehaveklassen fra år til år – det er særligt et problem at SFO-medarbejderne i klassen typisk er nye hvert år

- Gensidige fordomme daginstitution og skole imellem pga. manglende kendskab til hinanden som mennesker og som fagpersoner.

Særligt om overgangen fra børnehave til fritidsordning

Der findes to typer af kommunale fritidsordninger for indskolingsbørn: skolefritidsordninger (SFO'er) og fritidshjem. Kommunerne har siden 1984 haft mulighed for at oprette SFO'er, og det har de fleste kommuner efterhånden gjort. I skoleåret 1998/99 var der dog 49 kommuner der ikke havde SFO'er. De yngste skolebørn i disse kommuner bliver typisk tilbudt plads på et fritidshjem i stedet.[25] I nogle kommuner findes såvel SFO'er som fritidshjem.

På ti af de selvevaluerende skoler findes SFO'er, mens den sidste skole er tilknyttet to fritidshjem. Fritidsordningen spiller de fleste steder en mere begrænset rolle end selve børnehaveklassen i forhold til den del af overgangen der ligger før skolestarten. Normalt orienteres børn og forældre om fritidsordningen og har mulighed for at besøge den, men medarbejderne herfra deltager langt fra altid i de møder der holdes med børnehaverne om generelle emner eller om enkeltbørn.

På nogle få af skolerne i evalueringen begynder børnene imidlertid i fritidsordningen nogle måneder før de begynder i børnehaveklasse. På disse skoler foregår introduktionen til skolen derfor via fritidsordningen. Af forældreundersøgelsen fremgår det at forældre der har oplevet denne ordning i praksis, mener at det er en god idé.

Generelt er fritidsordningen stærkt involveret i modtagelsen af børnene i forbindelse med selve skolestarten i børnehaveklassen. På mange skoler er der særlige ordninger med at SFO-medarbejderne har ekstra timer i denne periode og lægger særlig mange kræfter i at fungere som kontaktpædagoger for klasser, grupper af børn eller enkeltbørn.

Billeder af skoleparathed/skolemodenhed

Ca. halvdelen af skolerne i evalueringen har enten selv eller i samarbejde med afleverende børnehaver udarbejdet et materiale til forældrene om skoleparathed eller skolemodenhed (de to udtryk anvendes tilsyneladende synonymt). Materialerne er ikke helt ens i deres indhold. Nogle fokuserer på hvad det 5-6-årige barn skal kunne, og på hvordan forældrene kan/skal støtte barnet i at opnå de opstillede færdigheder, kompetencer og adfærdsmønstre. Det drejer sig både om praktiske, sociale og faglige ting. Eksempelvis at barnet skal:

[25] Folkeskolen i tal: Planlægningstal 2000/01. *Undervisningsministeriet, 2001.*

- have en vis robusthed og kunne gøre sig gældende i en gruppe
- kunne lytte og være opmærksom
- kunne hinke og stå på ét ben
- kende 35 legemsdele
- kunne overholde regler i spil og leg
- kunne skændes uden at slå
- kunne tegne noget som andre kan se hvad forestiller.

I disse tilfælde kan materialet karakteriseres som en slags tjekliste. I andre tilfælde er der snarere tale om at udpege opmærksomhedspunkter i forhold til barnets udvikling med formuleringer som denne:

"Det er af stor betydning for barnets trivsel at det kan tage vare på sig selv og sine ting (…) at barnet kan tage hensyn til andre børns følelser, ønsker og behov (m.m.) …". (Fra pjece om skolestart).

Enkelte skoler har også nedskrevet helt konkrete forventninger til børn og forældre i forbindelse med skolestart, fx at børnene møder til tiden, er udhvilede og mætte, har madpakke med og er sprogligt stimulerede ved skolestarten samt at forældrene bakker op om hjemmearbejde og skolegang og er åbne og aktive i forhold til skolen.

Evalueringsgruppen ser de mange materialer som udtryk for at der hersker en vis uklarhed og til en vis grad også uenighed om hvad skoleparathed er og ikke er, i de grupper der har med de 5-7-årige at gøre. Og i forlængelse af dette er der en uklarhed om hvad der skal foregå i børnehaveklassen. En tvivl og uenighed der kan nødvendiggøre en skriftlig afklaring. Dette underbygges af forældreundersøgelsen hvor en del af de interviewede forældre giver udtryk for at de har været i tvivl om hvorvidt deres barn var parat til at begynde i børnehaveklassen. Nogle forældre forklarede deres usikkerhed med at de ikke havde noget klart billede af hvilke krav der stilles i børnehaveklassen, og efterlyste bl.a. bedre mulighed for besøg på skolen og dialog med skole og børnehave om skoleparathed. Andre forældre følte sig betydelig bedre rustet til at beslutte hvornår barnet skulle begynde. Disse forældre havde typisk snakket med børnehaven om skolestart og/eller fået materiale fra skolen om hvilke forventninger man dér havde til børnehaveklassebørn.

Forvirringen om hvad skolestarten indebærer, kan illustreres ved at medarbejderne i børnehaveklassen på en af skolerne mener at forældrene videregiver et forældet skolebillede til børnene præget af forestillinger om at man i børnehaveklassen primært lægger vægt på at børnene sidder

stille, hører efter og rækker hånden op når de vil sige noget. I forældreundersøgelsen giver flere af de interviewede forældre omvendt udtryk for at det er børnehaven der giver børnene et indtryk af skolen som et sted hvor man kun læser og regner.

Det er hovedindtrykket fra de 11 skoler at de kun sjældent oplever at modtage meget unge børn. Til gengæld har de fleste indimellem børn som de af forskellige årsager anbefaler at blive et ekstra år i børnehaveklassen.

Ledelsens rolle i overgangsarbejdet

Det er meget forskelligt hvilken rolle skoleledelsen spiller i forbindelse med overgangen. Skolelederen er typisk meget aktiv i forbindelse med selve indskrivningen, og i en del tilfælde deltager repræsentanter fra skoleledelsen også i møder med de afleverende børnehaver. På andre skoler involverer ledelsen sig stort set ikke i overgangen. Det er karakteristisk at på de skoler der er mest ambitiøse i forhold til samarbejdet med daginstitutionerne, har ledelsen på skolen spillet en aktiv rolle i forbindelse med igangsættelse og opfølgning af samarbejdet.[26]

Delkonklusion

Der er stærkt fokus på overgangen fra børnehave til børnehaveklasse både fra kommunalt hold og fra skolernes side. Helt generelt synes der at være enighed om at det er et mål at overgangen skal opleves som glidende og tryg for barnet. Hvad det konkret betyder, er der til gengæld forskel på. Ambitionsniveauet spænder fra et mål om at skabe pædagogisk helhed og sammenhæng i børns opvækst og udvikling fra 0-18 år over gensidig information om de pædagogiske aktiviteter i henholdsvis børnehave, skole og fritidsordning til at etablere faste procedurer for at introducere kommende børnehaveklassebørn og deres forældre til skolens rammer og pædagogik. Med undtagelse af enkelte forældre der mener at et for tæt samarbejde mellem daginstitution og skole medfører risiko for at nogle børn får et uheldigt stempel tidligt i tilværelsen, er samtlige aktører på de selvevaluerende skoler enige om at de eksisterende overgangsaktiviteter er til glæde for alle involverede, men at de i mange tilfælde er utilstrækkelige og bør udbygges yderligere.

På baggrund af det samlede dokumentationsmateriale vurderer evalueringsgruppen at der endnu ikke generelt er tale om en glidende overgang fra børnehave til børnehaveklasse og fritidsordning. På de fleste selvevaluerende skoler dominerer de hæmmende faktorer i forhold til at skabe en glidende overgang, hvilket gør det vanskeligt for skolerne at indfri egne og andres forventninger. Gruppen hæfter sig ved at man tilsyneladende er kommet længst med udviklingen af overgangen – til glæde for børn, forældre og medarbejdere – i de kommuner hvor man har formuleret ambitiøse mål for sammenhængen mellem de kommunale pasnings- og skoletilbud til børn og unge, og

[26] *En samlet belysning af skoleledelsens forskellige opgaver i relation til børnehaveklassen findes i kapitel 5.*

på de skoler hvor ledelsen spiller en aktiv rolle i udviklingen af overgangen. Evalueringsgruppen anbefaler at der bygges videre på disse gode erfaringer.

4.2.2 Overgang fra børnehaveklasse til 1. klasse

Af afsnit 4.1.1 fremgik det at den generelle udbredelse af kommunale og skolebaserede mål for overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse tilsyneladende er meget beskeden set i forhold til udbredelsen af mål for overgangen fra børnehave til børnehaveklasse. Materialeanalysen viser at en del af de skoler der har formuleret mål for overgangen, lægger vægt på at overgangen skal være tryg for børnene. Følgende konkrete metoder i forbindelse med overgangen nævnes hyppigst i materialer fra såvel kommuner som skoler:

- Medarbejderne samarbejder/koordinerer på tværs af børnehaveklassen og 1. klasse.
- Medarbejdere fra børnehaveklassen deltager i undervisningen i 1. klasse.

Ca. en fjerdedel (27 %) af de indholdsplaner der indgår i materialeanalysen, indeholder pædagogiske overvejelser i forhold til overgangen mellem børnehaveklasse og 1. klasse. Disse rummer næsten alle en pædagogisk forståelse af hvordan børn er, og/eller hvordan børn lærer/erkender/udvikler sig, mens halvdelen af dem indeholder en pædagogisk begrundelse for valg af overordnet metode.

Kun i materialer fra 3 % af kommunerne og 2 % af skolerne nævnes det at overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse skal være præget af at man anvender den samme pædagogik. Evalueringsgruppen finder dette overraskende lavt set i forhold til at børnehaveklassen er en del af skolen.

Selvevalueringsmaterialet tegner et lidt andet billede. En del af de kommuner de selvevaluerende skoler ligger i, har således opstillet samlede pædagogiske mål enten for hele skolen eller specifikt for indskolingen. I nogle tilfælde er der tale om meget overordnede mål, mens der i andre tilfælde formuleres specifikke mål og metoder. Flere kommuner skriver således at undervisningen i indskolingen (børnehaveklasse til 2. eller 3. klasse) skal ses som et sammenhængende forløb, at undervisningen i indskolingen skal tilrettelægges med udgangspunkt i leg og læring og/eller i Howard Gardners forståelse af børns mange intelligenser (jf. kapitel 3). I nogle kommuner er målene for indskolingen bundet op på en model med samordnet indskoling og/eller helhedsskole med 30 timers ugentlig undervisning. Endelig har en række kommuner opstillet mål og indsatsplaner for læsning der omfatter hele indskolingen.

Overgangs- og sammenhængsaktiviteter
På tværs af de 11 selvevaluerende skoler kan man lave en opdeling i fire typer af aktiviteter:

1. Aktiviteter i tilknytning til samordnet indskoling og helhedsskole
2. Voksne danner bro mellem børnehaveklasse og 1. klasse
3. Mødeaktiviteter i forbindelse med overgangen
4. Gensidige besøg børnehaveklassen og 1. klasse imellem ("1. klasse-praktik").

Aktiviteter i tilknytning til samordnet indskoling og helhedsskole gennemføres i sagens natur kun på de skoler der er omfattet af disse ordninger. Her ligger indskolingsklasserne typisk samlet, og en mindre del af undervisningen planlægges og gennemføres på tværs af klassetrin. Dette giver umiddelbart gode muligheder for en fælles pædagogik i børnehaveklassen og i 1. klasse. Af selvevalueringer og besøg fremgik det imidlertid at de kommunale intentioner om pædagogisk sammenhæng ikke er slået lige stærkt igennem på alle de berørte skoler. En væsentlig forklaringsfaktor i den forbindelse er karakteren af de voksnes samarbejde om indskolingspædagogikken (se kapitel 5). En del af de skoler som ikke praktiserer samordnet indskoling til daglig, tilrettelægger afgrænsede projekter for hele eller dele af indskolingen, fx i form af temadage/uger.

Der findes mange konkrete modeller for hvordan *voksne danner bro mellem børnehaveklasse og 1. klasse*. Den mest udbredte model går ud på at en eller flere kommende 1. klasselærere har et antal ugentlige timer i børnehaveklassen, enten fordelt over hele året eller koncentreret i forårsperioden. Dette kaldes typisk *nedordning*. På mange af skolerne varierer rammerne for nedordningen fra år til år og er fx afhængig af forhold som hvorvidt de kommende 1. klasselærere er blevet udpeget i tide, antallet af disponible timer i de pågældendes skemaer og antallet af elever i børnehaveklassen.

Det er tydeligt at både børnehaveklasseledere og kommende lærere i 1. klasse sætter meget stor pris på nedordningen dér hvor den fungerer. Og lige så markant er det at medarbejderne på de skoler der ikke har nedordning, placerer det højt oppe på ønskesedlen. Skolerne beskriver at det væsentligste udbytte af at 1. klasselæreren deltager i børnehaveklassen, synes at være at hun eller han lærer de kommende børn og forældre at kende. I anden omgang kommer at læreren får et indblik i pædagogikken i børnehaveklassen. En enkelt lærer fortalte begejstret om hvordan han planlægger at videreføre arbejdsformerne fra børnehaveklassen (primært udgangspunktet i legen) og "børnehaveklasseånden" i sin kommende 1. klasse. Generelt er der dog ikke tale om at kommende læreres timer i børnehaveklassen har til formål at fremme fælles pædagogiske diskussioner om undervisning af børn i 6-7-års alderen. Det kan bl.a. aflæses af at der på de færreste skoler er afsat tid til at børnehaveklasselederen og den/de involverede lærere kan planlægge undervisnin-

gen i fællesskab (se også kapitel 5). En enkelt skole har en særlig ressourcelærerordning som går ud på at en dansklærer følger en klasse fra børnehaveklassen til 2. klasse med et par ugentlige timer i gennemsnit. Ressourcelæreren har i sin undervisning særligt fokus på sproglig opmærksomhed, læsning og skrivning.

Opordning – som er den gængse betegnelse for at børnehaveklasselederen går med op og har timer i 1. klasse – er knap så udbredt og anvendes hovedsagelig i de allerførste uger af skoleåret. Formålet med ordningen er primært at skabe tryghed for børnene snarere end at kæde børnehaveklassen og 1. klasse sammen rent pædagogisk. I forbindelse med samordnet indskoling og forskellige forsøgsprojekter kan børnehaveklasselederen dog have et større antal timer i 1. klasse. Endelig findes der eksempler på at en SFO-pædagog med timer i børnehaveklassen følger med op i 1. klasse. Der er normalt heller ikke i disse sidstnævnte tilfælde tale om at udvikling af en fælles indskolingspædagogik indgår som et væsentligt element i ordningen. Børnehaveklasselederne er alle meget interesserede i at fastholde eller udbygge opordningerne, dels for at skabe tryghed for børnene og støtte til lærerne, dels for at børnehaveklasselederne kan få et indblik i hvilke krav børnene stilles over for i 1. klasse.

Mødeaktiviteter i forbindelse med overgangen gennemføres på alle skoler, men i forskelligt omfang. Der kan være tale om:

- overdragelsessamtaler hvor børnehaveklasselederen og den kommende klasselærer snakker klassens børn igennem
- forældremøder med deltagelse af en eller flere kommende lærere
- generelle skole-hjem-samtaler hvor der fx tages endelig beslutning om hvorvidt de enkelte børn skal gå direkte videre i 1. klasse eller vente et år
- særlige møder om enkeltbørn med deltagelse af medarbejdere fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) eller andre fagfolk med specialfunktioner, forældre, børnehaveklasseleder og kommende lærere.

Gensidige besøg børnehaveklassen og 1. klasse imellem anvendes på flere skoler, typisk dér hvor de to klassetrin ellers ikke oplever at blive undervist sammen. Man kan tale om at børnehaveklasseleverne er i "praktik" i 1. klasse og prøver at snuse til hvad det går ud på.

Pædagogisk sammenhæng mellem børnehaveklassen og 1. klasse?
Hvad er status for relationen mellem undervisningen i børnehaveklassen og 1. klasse set i lyset af alle disse overgangs- og sammenhængsfremmende aktiviteter? I hvilken grad er der tale om et sammenhængende forløb der begynder i børnehaveklassen og glider naturligt over i 1. klasse?

I forældreundersøgelsen giver en del forældre udtryk for at der fokuseres mindre på udviklingen af børnenes personlige og sociale kompetencer i 1. klasse end i børnehaveklassen. I 1. klasse oplever både børn og forældre at der lægges langt større vægt på det faglige indhold. Hvad angår undervisningens form, oplever forældrene at der i 1. klasse er betydeligt mindre fokus på læring gennem leg, og at der oftere end i børnehaveklassen anvendes traditionelle undervisningsformer. Samtidig mener en del forældre at der i modsætning til i børnehaveklassen praktiseres undervisningsdifferentiering. På nogle skoler oplever forældrene dog at der trods forskelle absolut er en rød tråd i pædagogikken fra børnehaveklassen til 1. klasse.

Forældrenes oplevelse af forskellene mellem børnehaveklassen og 1. klasse kan i et vist omfang genfindes i materialer fra flertallet af skolerne. En lærer siger fx at aktiviteterne i 1. klasse *"først og fremmest er målrettede mod at lære at læse og regne (…) der er mindre tid til fri leg".* Og en anden lærer siger: *"Det bliver mere skole i 1. klasse".* Samtidig giver en del børnehaveklasseledere udtryk for bekymring for at en tæt koordinering af de to klassetrin kan føre til at 1. klasse rykker ned i børnehaveklassen – en for dem at se særdeles uønsket udvikling. Enkelte 1. klasselærere giver på den anden side udtryk for at der efter deres mening godt kunne være et større element af faglighed, konkret dansk- og matematikundervisning, i børnehaveklassen.

Den dominerende opfattelse af at der er stor forskel på undervisningen i børnehaveklassen og 1. klasse understøttes af at en række forældre mener at det først er i 1. klasse skolen begynder rigtigt fordi det først er her der for alvor sættes fokus på faglighed, og fordi undervisningen nu varetages af læreruddannede. En forælder siger fx: *"Jeg var meget overrasket over hvor forberedte nogle forældre var den første dag i børnehaveklassen, hvor det for mig var starten i 1. klasse der var den rigtige skolestart".* (Fra forældreundersøgelsen).

Flertallet af de interviewede forældre mener dog at børnenes skolestart finder sted når de begynder i børnehaveklassen. Flere forældre begrunder denne opfattelse med at i børnehaveklassen befinder børnene sig inden for skolens fysiske rammer, dagligdagen inddeles, og de begynder at snuse til at lære. Et andet argument tager udgangspunkt i etableringen af børnegruppen hvor en forælder siger: *"I og med at de er sammen med de andre børn som de skal være sammen med i resten af skoletiden, er overgangen til børnehaveklassen den rigtige skolestart både for barnet og forældrene".* (Fra forældreundersøgelsen).

Ifølge forældrene er der samtidig ingen tvivl om at børnene som udgangspunkt mener at de er begyndt i skole når de begynder i børnehaveklassen. I løbet af skoleåret er der dog en tendens til at børnene i stigende grad begynder at opfatte 1. klasse som den "rigtige" skolestart. Mange forældre giver udtryk for at børnene glæder sig til 1. klasse. De forventede allerede før børneha-

veklassen at de ville lære at læse mv., men blev skuffede. I løbet af børnehaveklassen bygges bl.a. faglige forventninger til 1. klasse op. I denne sammenhæng er det værd at bemærke at nogle forældre har oplevet at manglende koordinering mellem klassetrinene kan medføre overlap og gentagelser som betyder at børnene bliver skuffede og keder sig når de kommer i 1. klasse.

Ledelsens rolle i overgangsarbejdet
På flertallet af de selvevaluerende skoler er det vanskeligt at få øje på en klar pædagogisk ledelse i overgangen fra børnehaveklassen til 1. klasse. Enkelte af de skoler der praktiserer samordnet indskoling og/eller helhedsskole, udgør undtagelser i den sammenhæng. I disse tilfælde har ledelsen spillet en markant rolle i forbindelse med opstarten af projektet og er fortsat synlig i forhold til praksis.

Delkonklusion
Evalueringsgruppen har med interesse noteret sig at der på nationalt plan er en klar sammenhæng mellem kommuner der mener at have nedskrevet mål for børnehaveklassen, og kommuner der mener at have nedskrevet mål og fremgangsmåder for overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse. Generelt er der dog nedskrevet færre mål og fremgangsmåder for denne overgang end for overgangen mellem børnehave og børnehaveklasse. På de selvevaluerende skoler styres overgangsaktiviteterne i vidt omfang af traditioner, uskrevne regler og tilfældigheder. Det fremgår af selvevalueringer, besøg og seminarer med skolerne at dette i høj grad hæmmer muligheden for at få mest muligt ud af de aktiviteter der rent faktisk gennemføres.

Evalueringsgruppen vurderer at overgangsaktiviteterne rummer mange potentialer for at skabe en givende pædagogisk sammenhæng mellem børnehaveklassen og 1. klasse, særlig på de skoler hvor man bevidst arbejder med eller hen imod et fælles pædagogisk udgangspunkt for undervisningen. Men endnu er der ifølge både skoler og forældre generelt stor forskel på pædagogikken i børnehaveklassen og 1. klasse.

Dette medfører at der på mange skoler i større eller mindre omfang er tale om skolestart både i børnehaveklassen og i 1. klasse. Konkret kan det ses ved at første skoledag begge steder markeres med flag, taler og forældredeltagelse, men også ved at der normalt er tale om et skift både hvad angår indhold, undervisningsformer og de tilknyttede voksne.

4.2.3 Sammenhæng mellem børnehaveklasse og fritidsordning
I afsnit 4.2.1 belyste vi fritidsordningens rolle i forbindelse med overgangen fra børnehave til børnehaveklasse. I dette afsnit vil vi kort se nærmere på sammenhængen mellem fritidsordningen og børnehaveklassen i det daglige.

Af materialeanalysen fremgår det at ca. halvdelen af kommunerne (47 %) har formuleret mål for sammenhængen mellem børnehaveklasse og SFO, mens 22 % af skolerne har gjort det samme. Mål for sammenhæng mellem børnehaveklasse og fritidshjem findes hos 15 % af kommunerne og 7 % af skolerne i undersøgelsen, jf. tabel 9.

Tabel 9
Kommunale og skolebaserede mål for sammenhæng mellem børnehaveklasse og SFO eller fritidshjem

	Antal kommuner	Andel kommuner	Antal skoler	Andel skoler
Mål for sammenhæng bh.klasse – SFO	60	47 %	56	22 %
Mål for sammenhæng bh.klasse – fritidshjem	19	15 %	17	7 %
Antal kommuner/skoler i undersøgelsen i alt	127		250	

Kilde: Materialeanalysen.

Analysen viser også at den mest anvendte metode til at fremme sammenhæng er at medarbejderne samarbejder, mødes og koordinerer på tværs af institutionerne, og at en del skoler arrangerer fælles aktiviteter for børnehaveklassen og fritidsordningen.

Selvevalueringsmaterialet viser at der på mange skoler indgår SFO-medarbejdere i børnehaveklassen.[27] Der er tale om en bred vifte af ordninger. Her er nogle eksempler:

- Én SFO-medarbejder tilknyttes en børnehaveklasse i hele skoleåret.
- Én SFO-medarbejder har timer i flere børnehaveklasser i samme skoleår.
- To SFO-medarbejdere deler et antal timer i en børnehaveklasse og har samtidig timer i SFO'en.
- Én SFO-medarbejder har i starten af skoleåret mange timer i børnehaveklassen og få i SFO'en. Senere på skoleåret har han eller hun ingen eller få timer i børnehaveklassen, men mange i SFO'en.

[27] *Da ti af de selvevaluerende skoler har tilknyttet en skolefritidsordning (SFO), mens kun én skole i stedet samarbejder med to fritidshjem, vil resten af afsnittet primært handle om samarbejdet mellem børnehaveklasse og SFO.*

På nogle skoler er SFO-medarbejderne altid uddannede pædagoger, mens der på andre skoler er tale om en blandet gruppe af uddannede og uuddannede. Samarbejdet mellem de forskellige medarbejdergrupper i børnehaveklassen belyses nærmere i kapitel 5.

Uanset om SFO-medarbejdere har timer i børnehaveklassen eller ej, er det en udbredt praksis at de deltager i skole-hjem-samtaler. Denne opgave understøttes af at der typisk udpeges en kontaktpædagog fra SFO til hver klasse.

Når man ser bort fra det konkrete samarbejde mellem SFO-medarbejdere og børnehaveklasseledere i børnehaveklassen, er det slående hvor lidt både overordnet og daglig kontakt der synes at være mellem børnehaveklasse og SFO til trods for at de jo formelt er del af samme institution. På det overordnede plan deltager SFO-medarbejdere tilsyneladende sjældnere end børnehaveklasseledere når der holdes møde i pædagogisk råd (og måske diskuteres overordnede pædagogiske mål og metoder for skolen som helhed). Og helt konkret har børnehaveklasse og SFO nogle steder meget lidt viden om hvad der foregår før henholdsvis efter kl. 12.00 eller 13.00. Nogle steder er der tale om en helt generel mangel på sammenhæng mellem skole og SFO. Fx kunne ledelsen på en af skolerne ikke sætte andre ord på hvad der kendetegner SFO'en, end at: *"De holder fast i at det er fritid"*.

I praksis kan det manglende kendskab og den manglende dialog fx føre til overlappende aktiviteter eller til at man ikke i tilstrækkelig grad får koordineret indsatsen i forhold til grupper af børn eller enkeltbørn. Enkelte steder peges der også på direkte samarbejdsproblemer mellem skolen, herunder børnehaveklassen, og SFO'en. Det drejer sig om problemer som bl.a. bunder i en mangelfuld forståelse for hinandens funktioner og arbejdsområder.

På flere skoler peger man da også på behovet for en bedre dialog, både om den overordnede pædagogik og om det konkrete arbejde med at skabe sammenhæng i børnenes liv. Generelt ønsker hverken børnehaveklasseledere eller SFO-medarbejdere dog at være fysisk tættere på hinanden. Adskilte lokaler mellem skole og SFO er således et markant ønske hos begge grupper. Begrundelserne går bl.a. på at der er tale om to forskellige funktioner med hver sin identitet som lokalerne skal afspejle, og på at de ting børn og voksne arbejder med i de forskellige sammenhænge, skal kunne blive stående fremme når man forlader lokalet. På nogle skoler er børnehaveklasse/indskoling og SFO imidlertid blevet nødt til at dele lokaler af økonomiske eller praktiske årsager. Der kan ikke ud fra materialet siges noget generelt om erfaringerne med det.

Samlet set er det evalueringsgruppens vurdering at der typisk er tale om en svag eller manglende pædagogisk sammenhæng mellem børnehaveklassen og fritidsordningen. I den forbindelse ønsker gruppen at understrege at begge parter har et ansvar for at skabe bedre sammenhæng.

4.2.4 Sammenhænge i den tidlige indsats for børn med særlige behov

Det fremgår af selvevalueringer og besøg at flere kommuner og skoler i de senere år har sat fokus på at intensivere samarbejdet om børn med særlige behov så der tages hånd om disse børn i overgangen fra børnehave til børnehaveklasse og fritidsordning og videre op i 1. klasse. Det sker typisk ved at fagfolk med specialfunktioner i samarbejde med forældrene afdækker barnets specifikke vanskeligheder og aftaler en række tiltag der kan afhjælpe problemerne, og forebygge at de udvikler sig yderligere. Der kan bl.a. være tale om en bred vifte af støtteforanstaltninger i børnehave, skole og fritidsordning.

I forhold til temaet for dette kapitel er det interessant at flere skoler anvender ned- og opordninger med et tidligt forebyggende sigte. Nedordningen giver mulighed for at kommende lærere tidligt kan iagttage og tage sig af børn med specielle vanskeligheder. Og opordningen giver børnehaveklasselæreren mulighed for at støtte de svageste børn når de begynder i 1. klasse.

Som nævnt i kapitel 3 anvendes en række forskellige test og screeninger (fx KTI og DLB) i forbindelse med undervisningen i børnehaveklassen. Anvendelsen af test kobles hyppigt med en forebyggende indsats. Her handler det fx om at vurdere hvorvidt et enkelt barn skal tilbydes ekstra sprogstimulering eller gå et ekstra år i børnehaveklasse. Tilsyneladende anvendes testene sjældent som udgangspunkt for en drøftelse af hvordan der pædagogisk kan sættes ind i forhold til klassen som helhed eller i forhold til større grupper af børn.

Den tidlige indsats i forhold til børn med særlige behov har ikke været et hovedfokus for evalueringen, og dokumentationsmaterialet kan derfor ikke belyse effekten af de mange tiltag for de enkelte børn. Derimod er det evalueringsgruppens indtryk at de typer af tidlig indsats der anvendes, generelt ikke bidrager til at skabe glidende overgange, øget sammenhæng eller rummelighed for de 5-7-årige. Samtidig er evalueringsgruppen bekymret for om den udbredte brug af test kan bidrage til en uheldig individualisering af arbejdet med børn med særlige behov og en stempling af børn tidligt i livet. I betragtning af de mange ressourcer de selvevaluerende skoler anvender på at gennemføre test og screeninger, undrer det evalueringsgruppen at skolerne næsten udelukkende anvender dem til at identificere særlige behov hos enkeltbørn.

4.3 Konklusioner, anbefalinger og udviklingsmuligheder

Kapitlets indledning rejste spørgsmålet: Er der pædagogisk kontinuitet i de arenaer 5-7-årige børn færdes i, dvs. dagtilbud/børnehave, børnehaveklasse, 1. klasse og fritidsordning? På baggrund af det samlede dokumentationsmateriale vurderer evalueringsgruppen at det endnu ikke kan siges at være tilfældet. Samtidig finder evalueringsgruppen det vigtigt at fremhæve de mange tiltag på alle niveauer som sigter mod at skabe større helhed og sammenhæng i børns liv.

Kapitlet har særligt sat fokus på overgangen fra børnehave til børnehaveklasse og fritidsordning samt på overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse. I det første tilfælde er der tale om en overgang fra én institution til en anden, eller i nogle tilfælde nærmest til to institutioner hvis fritidsordningen har en stærk selvstændig identitet. I det andet tilfælde er der tale om en overgang fra ét klassetrin til et andet inden for den samme institution.

Umiddelbart skulle man tro at det var mere krævende at skabe en glidende overgang mellem to institutioner end inden for én, og det er da også tydeligt at et stort antal kommuner og skoler bruger mange kræfter på at etablere og formalisere et samarbejde med daginstitutionerne om overgangen. Men der er tilsyneladende et lige så stort behov for at arbejde med overgangen til 1. klasse. Dokumentationsmaterialet viser nemlig at der her er tale om et uheldigt og til dels unødigt brud i pædagogikken inden for skolens rammer.

Ambitionsniveauet for samarbejdet om overgangene varierer stærkt fra kommune til kommune og fra skole til skole. Pædagogisk kontinuitet i indhold og metoder er et forholdsvis sjældent mål i forbindelse med begge overgange. Mødeaktiviteter af forskellig art og gensidige kortvarige besøg er de mest udbredte aktiviteter. Herefter kommer forskellige op- og nedordninger hvor medarbejdere deltager på det trin der ligger før eller efter det de befinder sig på til daglig. Tilsyneladende er nedordning – særligt den model hvor 1. klasselærere deltager i undervisningen i børnehaveklassen – mere almindeligt end opordning. Der er således ingen eksempler i dokumentationsmaterialet på at børnehavepædagoger deltager i undervisningen i børnehaveklassen på andet end besøgsniveau.

Trods de mange initiativer vurderer evalueringsgruppen at der endnu hverken er tale om pædagogisk kontinuitet i overgangene, eller om at de er glidende. Den manglende pædagogiske sammenhæng kan bl.a. skyldes tvivl om hvad det er der skal hænge sammen.

Det er evalueringsgruppens indtryk at børnehaveklasselederne har en klar identitet som børnehaveklasseledere og ikke er i tvivl om det centrale i børnehaveklassepædagogikken og dens betydning for børnene. Men deres forståelse af børnehaveklassepædagogikken er typisk underforstået og kommer kun til udtryk mundtligt (jf. kap. 3). De formår ikke i tilstrækkelig grad at formidle deres opfattelse til andre, herunder til daginstitutionerne og til resten af skolen. Dermed risikerer børnehaveklassepædagogikken at blive usynlig i forhold til pædagogikken i 1. klasse og opefter som dels bæres af langt flere voksne, dels i højere grad er skriftliggjort. Det betyder at børnehaveklasselederne – og den pædagogik de står for – som udgangspunkt fremstår lidt utydelige både i forhold til børnehavepædagogernes forestillinger om skolen og i forhold til forventninger og krav

fra fx lærere i indskolingen. Denne tendens forstærkes af at der ofte mangler fora og oplagte lejligheder til at diskutere pædagogik i relation til overgangene.

Den manglende sammenhæng i overgangene og dagligdagen kan imidlertid også skyldes forskellige holdninger til pædagogisk indhold og metode i forhold til børn i 5-7-års alderen hos medarbejdere i daginstitutioner, børnehaveklasser, fritidsordninger og 1. klasser. Grunduddannelsens og de organisatoriske rammers betydning for de konkrete relationer mellem disse forskellige medarbejdergrupper belyses nærmere i kapitel 5.

Samlet set vurderer evalueringsgruppen at de mange overgangs- og sammenhængstiltag rummer et stort potentiale for at kunne føre til en større pædagogisk sammenhæng i tilbuddene for de 5-7-årige. Det kræver dog at man på alle niveauer bruger kræfter på at nå til enighed om hvad der er målet med indsatsen og i den forbindelse udvikler en fælles forståelse af centrale begreber på området.

På baggrund af ovenstående ønsker evalueringsgruppen at give følgende anbefalinger:

<u>På nationalt niveau</u>

- *Evalueringsgruppen anbefaler at der udarbejdes overordnede mål for helhed og sammenhæng i dagtilbud, skole og fritidsordning. Målene bør tage afsæt i de mange fælles træk ved formålene for henholdsvis folkeskole og dagtilbud, herunder målet om at fremme børnenes alsidige personlige udvikling.*

<u>På kommunalt niveau</u>

- *Evalueringsgruppen anbefaler at der udarbejdes konkrete mål og rammer for pædagogisk sammenhæng i dagtilbud, skole og fritidsordning til børn i aldersgruppen 3-9 år. Målene bør følges op af handlingsplaner der beskriver de forskellige institutioners ansvar for implementeringen af målene.*
- *Evalueringsgruppen anbefaler at der foretages en klar opdeling af hvilke folkeskoler der skal samarbejde med hvilke kommunale daginstitutioner. Der skal naturligvis fortsat være frit skolevalg, men forældrene skal vide at eksempelvis børnehave A samarbejder med skole B.*
- *Evalueringsgruppen anbefaler at der etableres et dialogforum som skal arbejde for pædagogisk og organisatorisk sammenhæng i og udvikling af skole- og dagtilbud. Forummet skal have deltagelse af alle relevante aktører omkring de 3-9-årige i kommunen. Det vil som minimum sige de involverede ledere og medarbejdergrupper på de relevante institutioner, PPR og andre fagfolk med specialfunktioner samt kommunale embedsmænd og politikere. Et sådant forum skal naturligvis koordineres med evt. allerede eksisterende samarbejdsfora.*

På skoleniveau

- *Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne i fællesskab med daginstitutionerne fastlægger konkrete mål og fremgangsmåder for overgangen fra daginstitution til skole og fritidsordning.*
- *Evalueringsgruppen anbefaler at skolerne fastlægger konkrete mål og fremgangsmåder for overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse og for relationerne til fritidsordningen.*

Udviklingsmuligheder

I forlængelse heraf foreslår evalueringsgruppen at man i tilknytning til implementeringen af ovenstående anbefalinger overvejer følgende udviklingsmuligheder:

- *At man på nationalt, regionalt og kommunalt niveau fremmer fælles grund- og efteruddannelsestiltag for de pædagogiske medarbejdere der arbejder med de 3-9-årige.*
- *At man på kommunalt niveau udvikler en fælles pædagogisk begrebsforståelse og fælles metoder og redskaber på tværs af institutioner, fx iagttagelsesmetoder, logbog, porteføljeredskaber.*
- *At diskussionen om hvad skoleparathed er, og hvordan det kan undersøges og understøttes, føres på kommunalt niveau.*
- *At man på institutionsniveau arbejder systematisk med op- og nedordning i forhold til både børnehaver og 1. klasse. Sådan at forstå at børnehavepædagoger besøger eller deltager i børnehaveklassen både før og efter en børneårgang skal begynde, og at børnehaveklasseledere og SFO-medarbejdere løbende besøger eller deltager i børnehaven. Og tilsvarende at kommende 1. klasselærere deltager i undervisningen i børnehaveklassen, og at børnehaveklasselederne følger med børnene op og har timer i 1. klasse.*
- *At skolerne i højere grad ser børnehaveklassen som første del af en pædagogisk enhed der omfatter de første fire skoleår. Samtidig kan der arbejdes mere systematisk med at se disse år som en integreret del af det samlede skoleforløb.*
- *At gennemføre en evaluering af den tidlige indsats for børn med særlige behov med fokus på metoder og samarbejde i relationerne mellem børnehaver, skoler, PPR og andre specialfunktioner i kommunerne.*

5 De voksne og børnehaveklassen

I mange børnehaveklasser underviser voksne med forskellige uddannelsesmæssige kompetencer, forskellige roller og måske også forskellige forventninger til børnehaveklassen og hinanden. Dette kapitel ser nærmere på hvad dette samarbejde indeholder, hvilken betydning de forskellige kompetencer og erfaringer har for den pædagogiske praksis i børnehaveklassen, og hvordan de voksne *i* børnehaveklassen samarbejder med andre voksne *omkring* børnehaveklassen.

Kapitlet indledes med en kort beskrivelse af de formelle rammer der gælder for de voksnes samarbejde på nationalt, kommunalt og lokalt niveau. Derudover præsenteres de generelle forventninger der i dag præger debatten om indskolingen når der tænkes på de voksnes samarbejde og opgavefordeling. Ud fra kapitlets beskrivelse og analyse af hvad der kendetegner de forskellige relationer mellem de voksne, giver evalueringsgruppen i kapitlets sidste afsnit en række anbefalinger i forhold til temaet.

5.1 Bindende forskrifter, mål og forventninger

Temaet berører en række funktioner og relationer der i meget forskelligt omfang er beskrevet i det formelle grundlag for børnehaveklassen. Af hensyn til overskueligheden gennemgås de som enkeltelementer.

Børnehaveklasselederne

Folkeskolelovens § 29 fastlægger at undervisningen i børnehaveklassen skal forestås af en børnehaveklasseleder med uddannelse som pædagog. Loven specificerer ikke yderligere hvad der kendetegner børnehaveklasselederens arbejdsopgaver. Det gør arbejdstidstidsaftalen for børnehaveklasselederne til gengæld. Heraf fremgår bl.a. at børnehaveklasselederen kun kan varetage undervisning i 1.-2. klasse i forbindelse med samordnet indskoling og i tidsbegrænsede vikariater.

DLF har forhandlingsretten for børnehaveklasselederne, men med en særlig tjenestetidsaftale der på en række punkter afviger fra lærernes, fx hvad angår den såkaldte udviklingstid der bl.a. anvendes til opgaver i forbindelse med skolens samlede udvikling og til samarbejde mellem børnehaveklasseledere/lærere. For hver lærer afsættes 155 timer og for hver børnehaveklasseleder 75 ti-

mer. Den enkelte lærer skal tildeles minimum 50 timer, mens børnehaveklasselederen har krav på minimum 25 timer.

Tiden til samarbejde angår alene samarbejdet mellem børnehaveklasseledere/lærere. Hvis det involverer fx SFO-pædagoger eller medarbejdere fra PPR, skal der afsættes særlig tid til dette.

Skolepædagog
Skolepædagoger er uddannede pædagoger ansat på en skole. De kan have meget forskellige opgaver. En skolepædagog kan være beskæftiget i SFO med støttefunktioner i forhold til elever med særlige behov (støttepædagog) eller bistand ved undervisningen i børnehaveklassen eller den samordnede indskoling (børnehaveklasseassistent) eller have deciderede socialpædagogiske opgaver primært inden for specialskoleområdet. Folkeskoleloven fastlægger ikke særlige bestemmelser for denne gruppe. Skolepædagogerne er omfattet af BUPL's overenskomst. I den følgende beskrivelse tages der udgangspunkt i skolepædagogernes arbejde i børnehaveklasse og indskoling.

Lærer
Folkeskolelovens § 28 fastlægger at en lærer i grundskolen (1.-9. klasse) skal have en godkendt læreruddannelse. Loven siger derfor ikke noget om læreres adgang til at undervise i børnehaveklassen ud over § 25, stk. 3-4's bestemmelser om samordnet indskoling i børnehaveklasse til 2. klasse. Læreren kan i forbindelse med samordnet indskoling varetage undervisningsopgaver i forhold til elever i børnehaveklassen, men samordnet indskoling er tidsbegrænset idet § 25, stk. 4, fastslår at det enkelte klassetrin skal undervises samlet i den overvejende del af undervisningstiden.

Skoleledelse
Folkeskoleloven beskriver to væsentlige opgaver for skoleledelsen der også relaterer til børnehaveklassen:

§ 18, stk. 2. Det påhviler skolelederen at sikre, at klasselæreren og klassens øvrige lærere planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever.

§ 45. Ved hver selvstændig skole ansættes en leder. Skolens leder har den administrative og pædagogiske ledelse af skolen og er ansvarlig for skolens virksomhed over for skolebestyrelsen og kommunalbestyrelsen.

Som det fremgår af § 45, har skolens leder den pædagogiske ledelse af skolen. I det følgende vil der blive lagt særlig vægt på ledelsens måde at gribe denne opgave an på i forhold til børnehaveklassen.

Evalueringsgruppen tolker ud fra disse to paragraffer at det er ledelsens opgave at være formidler og bindeled mellem det nationale og kommunale niveau og de medarbejdere i børnehaveklassen der i sidste ende skal tolke de nationale og kommunale intentioner og gøre dem til praktisk undervisning.

Forældrene
Forældrenes rolle er beskrevet flere steder i folkeskoleloven. Evalueringsgruppen vil gerne fremhæve to paragraffer:

Formålsparagraffen § 2, stk. 3: *Elever og forældre samarbejder med skolen om at leve op til folkeskolens formål.*

§ 13. Eleverne og forældrene, jf. § 54, skal regelmæssigt underrettes om skolens syn på elevernes udbytte af skolegangen.

Forventninger
Alle interessenter på skolestartområdet (DLF, Børnehaveklasseforeningen, KL, BUPL, forældreorganisationen Skole og Samfund) ønsker grundlæggende et større og mere integreret samarbejde mellem de voksne. Forskellene handler derfor ikke om hvorvidt der skal være et samarbejde, men snarere om rækkevidden af samarbejdet og de mere organisatoriske rammer der adskiller de forskellige aktører. Men der er bred enighed om at børnehaveklassen skal fastholde sin nuværende rolle som broen mellem en børnehavepædagogik og en skolepædagogik. En bro der trækker på det bedste fra begge og på den måde også kommer til at være til inspiration for både daginstitution og grundskole.

Det var et væsentligt ønske i udviklingsprojekterne under fokuspunkt fem *En god start – det fælles grundlag* i udviklingsprogrammet *Folkeskolen år 2000* at skabe større helhed og sammenhæng i skoledagen, bl.a. gennem muligheder for mere varierede sammensætninger af medarbejderne (se afsnit 4.1.2 i foregående kapitel).

I det omfang kommunernes og skolernes formulering af mål for et område kan tages som udtryk for en prioritering, viste materialeanalysen at skole-hjem-samarbejdet anses for vigtigt både på kommunalt og lokalt niveau. Kategorien "mål for skole-hjem-samarbejde" ligger næst højest i undersøgelsen. 53 % af de kommunale materialer og 54 % af de lokale indeholder mål for skole-hjem-samarbejdet. Alene kategorien "mål for overgang fra daginstitution til skole" ligger højere – og her kun på det kommunale niveau (se kapitel 4 om overgangene).

Målene for skole-hjem-samarbejde fokuserer på tre områder:

- 32 % af kommunerne og 30 % af skolerne har mål om *information* af forældrene.
- 22 % af kommunerne og 27 % af skolerne har *generelle mål* for skole-hjem-samarbejdet.
- 21 % af kommunerne og 17 % af skolerne har mål for *forældrenes medansvar* for skolegangen.

50 % af kommunerne og 65 % af skolerne har peget på metoder og aktiviteter i forbindelse med skole-hjem-samarbejdet:

- 38 % af kommunerne og 56 % af skolerne peger på forældremøder.
- 19 % af kommunerne og 25 % af skolerne peger på skriftlig information til hjemmene.

Information til forældrene er altså det område der er formuleret flest mål, metoder og aktiviteter for.

Materialeanalysen har undersøgt med hvilke metoder og aktiviteter kommuner og skoler, forsøger at understøtte den ønskede udvikling. Det kan fx være gennem valg af undervisningsformer, gennem kompetenceudvikling af medarbejderne eller gennem samarbejdet mellem medarbejderne.

Analysen viser at der i større omfang peges på undervisningsformer eller aktiviteter end på medarbejdernes kompetenceudvikling eller samarbejde. Fx er der i forbindelse med mål for elevernes sproglige udvikling lagt mere vægt på aktiviteter i form af rim, remser osv. end på medarbejdernes kompetenceudvikling og samarbejde. Kompetenceudviklingen med 0,8 % i kommunerne og 1,2 % på skolerne, samarbejdet med 3 % i kommunerne og 7 % på skolerne.

Heller ikke de voksnes samarbejde om at evaluere den pædagogiske praksis ligger højt i sammenligning med andre metoder eller aktiviteter. Kun 3 % af de indsendte indholdsplaner peger på evaluering af de anvendte metoder i forhold til elevernes sproglige udvikling.

I en tværgående gennemgang af de faglige og personlige/sociale emner er billedet nogenlunde det samme. Der er i mindre grad formuleret forventninger om medarbejdernes kompetenceudvikling, samarbejde og evaluering af den pædagogiske metode end fx anvendelsen af særlige undervisningsformer eller aktiviteter:

- Kompetenceudvikling af medarbejderne med et gennemsnit på 1 % i kommunerne og 0,8 % af skolerne.

- Samarbejde mellem medarbejderne med et gennemsnit på 5 % af kommunerne og 5 % af skolerne. Her er der tale om et markant spring fra elevernes generelle faglige udvikling med 13 % i kommunerne og 14 % på skolerne på den ene side og på den anden side udviklingen af elevernes naturforståelse med 0 % både kommunalt og lokalt.
- Evaluering af de pædagogiske metoder fremgår gennemsnitligt i 1,5 % af materialerne.

5.2 Beskrivelser, overvejelser og vurderinger

I det følgende beskrives de voksne både i og omkring børnehaveklassen. Først beskrives det samarbejde der foregår mellem medarbejderne der har undervisningsopgaver i børnehaveklassen. Dernæst beskrives samarbejdet mellem medarbejderne i børnehaveklassen og de andre "professionelle" der indgår i arbejdet omkring børnehaveklassen, og til sidst beskrives skole-hjem-samarbejdet. Samarbejdet mellem børnehaveklassen, SFO/fritidshjem og dagsinstitutioner er beskrevet i kapitel 4.

Hvert af afsnittene beskriver i forskelligt omfang følgende:

- Hvem deltager typisk i samarbejdet?
- Hvilke roller har deltagerne?
- Hvilket indhold har samarbejdet?
- Hvilke forventninger til og vurderinger af samarbejdet har deltagerne?

5.2.1 De voksne i børnehaveklassen

I skoleundersøgelsen blev skolelederne bedt om at angive fordelingen af medarbejdertimer fordelt på fem forskellige grupper: børnehaveklasseledere, lærere, skolepædagoger, pædagogmedhjælpere og andre[28]. Da langt størstedelen af børnehaveklasserne modtager undervisning i 20-25 timer om ugen, har vi valgt at se på denne gruppe. Nedenstående tabel er inddelt i to grupper; en gruppe med henholdsvis 20 timer om ugen svarende til det lovbefalede minimumstimetal, og en gruppe med timetal i intervallet 21-25 timer om ugen (25 lektioner udgør det maksimale timetal pr. uge). Undersøgelsen kan ikke finde en markant forskel i tildeling af personaleressourcer mellem kommuner der har eller ikke har mål og/eller indholdsplaner (gruppe 1 og 2). Derfor er de følgende tal udtryk for en sammenlægning af de to kategorier. Det er dog vigtigt at understrege at der *ikke* er tale om et resultat der nødvendigvis er repræsentativt på nationalt niveau da skolerne ikke er sammensat ud fra et princip om generalisérbarhed på det niveau.

[28] De samlede tabeller over timefordelingen fremgår af bilagsrapporten, der kan købes gennem danmark.dk eller findes på www.eva.dk.

Tabel 10
I hvor mange lektioner deltager medarbejderne fra følgende grupper i én børnehaveklasse i en normal uge?

	Børnehaveklasseledere	Skolepædagoger	Lærere
20 lektioner/uge	20	2,5	2
21-25 timer/uge	24	7	2,5

Kilde: Skoleundersøgelsen.

41 % af skolerne i gruppe 1 og 30 % i gruppe 2 har ikke tildelt timer til lærere. 52 % af skolerne i gruppe 1 og 59 % i gruppe 2 har ikke tildelt timer til skolepædagoger.

De selvevaluerende skoler har meget forskellige timetal i børnehaveklassen og som følge deraf også forskellige tildelinger til de pædagogiske medarbejdere. Skolerne er generelt kendetegnet ved at børnehaveklasselederen er til stede i alle lektioner. Seks skoler ligger på minimumstimetallet på 20 lektioner om ugen. På disse skoler er der stor forskel på omfanget af tilstedeværelsen af andre voksne. Skolepædagogerne svinger fra nul til otte lektioner om ugen. I et tilfælde er der tale om SFO-pædagoger der er i klassen de tre første uger af skoleåret. Lærernes deltagelse i børnehaveklassen svinger fra nul til fire timer om ugen i de uger de er i klassen. Dette påbegyndes ofte efter nytår.

To skoler tilbyder eleverne mellem 21 og 25 timer om ugen. På den ene skole er der ikke knyttet en skolepædagog til klassen, på den anden er der skolepædagog i klassen 20 timer om ugen. Der deltager lærere i klassen i særlige perioder. I disse perioder har læreren fire til fem timer pr. uge.

De sidste tre skoler har alle 30 timer i børnehaveklassen og arbejder altså ud fra en dispensation for det maksimale timetal. Også her er der forskelle i tildelingen af timer til skolepædagoger og lærere. Skolepædagogerne har mellem 10-30 timer, mens lærerne har mellem nul og fem timer. Denne opgørelse tager ikke hensyn til øvrige forskelle mellem skolerne der kan være årsag til en del af forskellene, fx samlæsning af klassetrin og små årgange.

Ud over børnehaveklasseledere, skolepædagoger og kommende lærere i 1. klasse benytter enkelte skoler sig af andre personer som fx ressourcelærere der har særligt fokus på sproglig opmærksomhed, specialundervisningslærere, svømmelærere, motoriklærere eller lærere fra den lokale musikskole. Et fåtal af de deltagende skoler har ud over en nedordning hvor den kommende 1.

klasselærer har et vist antal timer i børnehaveklassen, en opordning hvor børnehaveklasselederen følger eleverne op i 1. klasse. Der kan fx være tale om at følge klassen et par timer om ugen i den første måneds tid. Længere eller permanente opordninger er ikke mulige pga. tjenestetidsaftalen for børnehaveklasseledere der fastlægger at de alene kan undervise i 1.-2. klasse i forbindelse med samordnet indskoling eller tidsbegrænsede vikariater. De skoler der har en opordning, udtrykker stor tilfredshed og ønsker adgang til at udvide den yderligere (se i øvrigt kapitel 4).

Det er bemærkelsesværdigt at ingen skoler har formuleret rammer for de voksnes roller i børnehaveklassen. I lighed med resultatet fra materialeanalysen er der overvejende tale om samarbejde om overgangene frem for samarbejde i selve børnehaveklassen. I det omfang der tales om samarbejde på dette niveau, er det som regel i overordnede vendinger.

Skolepædagogernes funktion i børnehaveklassen er heller ikke i praksis kendetegnet ved at være knyttet til særlige opgaver. De indgår som oftest i de normale aktiviteter i børnehaveklassen. Aktiviteter der har gavn af flere voksne som fx ekskursioner, drama og projektarbejde, vil i det omfang det er muligt, blive tilrettelagt så skolepædagogen kan deltage. Da skolepædagogen ofte er kombinationsansat, er det samtidig et mål at vedkommende fungerer som et bindeled for elever og voksne mellem skole og SFO.

Der er store forskelle på i hvilket omfang skolepædagogerne føler sig inddraget i tilrettelæggelsen af undervisningen. Forskellene i antallet af timer de er i børnehaveklassen, er medvirkende til at der i nogle tilfælde er begrænsede muligheder for at tilrettelæggelsen af undervisningen foregår som et fælles ansvar. Nogle skolepædagoger peger i selvevalueringen på at det kan være et problem at opnå et ligeværdigt samarbejde og oplevelsen af fælles ansvar med børnehaveklasselederen under de omstændigheder, og udtrykker at de ikke har den rolle de ønsker sig. Nogle giver direkte udtryk for at børnehaveklasselederen hellere vil have et par ekstra hænder end et ekstra hoved og beskriver sig som "tavletørrer". Der er dog også skolepædagoger der oplever at samarbejdet fungerer udmærket og på jævnbyrdige præmisser.

Størstedelen af skolepædagogerne på de selvevaluerende skoler er uddannede pædagoger. Dette prioriteres tydeligvis højt af både skolerne, børnehaveklasselederne og skolepædagogerne selv. De børnehaveklasseledere der ikke har en uddannet kollega i klassen, giver udtryk for at det ofte er svært at få samarbejdet til at fungere, og at gruppen af ikke-uddannede ofte er kendetegnet ved kun at blive i kort tid – de er typisk ganske unge og i gang med studier eller andet.

Den eller de kommende lærere i 1. klasse der har timer i børnehaveklassen, kaldes undertiden ned-lærere. Nogle lærere deltager allerede fra første færd i børnehaveklassen, andre fra nytår og andre igen i de sidste måneder inden sommerferien. En nedordning kræver under alle omstæn-

digheder langtidsplanlægning idet den eller de kommende lærere skal udpeges allerede året inden de skal undervise børnene i 1. klasse. Dette vanskeliggør at nyansatte kan starte 1. klasse allerede det første år på skolen, hvilket i nogle tilfælde har tvunget skoler til at nedprioritere nedordningen i år hvor ingen lærere ønsker at blive udpeget til kommende 1. klasselærer.

Heller ikke nedordningerne er formelt beskrevet på de selvevaluerende skoler. Den gennemgående forventning til ned-lærerordningen i dens mange afskygninger er:

- at den kommende lærer får kendskab til de enkelte elever
- at elever og forældre lærer den kommende klasselærer at kende
- at læreren får mulighed for at være med til at lægge det faglige fundament
- at læreren er med til at gøre eleverne læringsparate.

Evalueringsgruppen finder også at der i et vist omfang er et ønske fra både lærere og børnehaveklasseledere om en gensidig kulturpåvirkning. Læreren får mulighed for at formidle sin skolekultur til børnehaveklassen og børnehaveklassen sin børnehavekultur til læreren. Lærerens rolle i forløbet har ofte en udvikling fra at være iagttagende til gradvist at overtage en række undervisningsopgaver der danner grundlag for hans eller hendes undervisning i den kommende 1. klasse.

Der er generelt stor tilfredshed med nedordningerne som i mange tilfælde ønskes udbygget med flere timer.

Der er dog også forhold der opleves som problematiske ved nedordningen:

- Et stort antal voksne i børnehaveklassen der skal løse hver deres opgave, kan medføre en stiv og skemaopdelt dag for eleverne.
- Det ofte lave timetal kan gøre det svært at involvere læreren i det generelle arbejde omkring klassen.
- Udarbejdelsen af årsplanen for det kommende skoleår kræver at lærerne er udpeget og har tid til at indgå i samarbejdet om årsplanen.

Samarbejdet i børnehaveklassen

Det er ofte utydeligt i hvilket omfang der er tale om et egentligt teamarbejde i børnehaveklassen. Nogle skoler beskriver samarbejdet i børnehaveklassen som teamarbejde. Heraf arbejder et par skoler på at udvide samarbejdet til egentligt selvstyrende team. Målet med teamarbejde er typisk formuleret i generelle vendinger om at udnytte de forskellige kompetencer og om at se børnene fra forskellige sider. Hvilken betydning disse mål har for kompetence- og rollefordeling, er ikke formuleret. Dette er efter evalueringsgruppens opfattelse medvirkende til at en del af skolerne giver udtryk for at der i begyndelsen skal anvendes en del ressourcer på at tale sig ind på hinanden, opgaven og de gensidige forventninger.

"Det er en svaghed at der ikke altid opnås enighed mellem de voksne i børnehaveklassen. Der må bruges en del tid på samarbejdsrelationer". (Fra selvevalueringsrapport).

Selvevalueringerne peger ofte på et manglende fælles sprog. Det koster meget tid at afklare hvad de helt centrale begreber som undervisning, leg og læring betyder, og hvilken konsekvens denne tolkning skal have for de voksnes rollefordeling i børnehaveklassen (se i øvrigt kapitel 4 om den pædagogiske praksis i børnehaveklassen).

Den manglende formalisering af samarbejdet mellem de voksne i børnehaveklassen kendetegner også kulturen i det daglige. Det er et gennemgående træk at børnehaveklassens selvforståelse er præget af det uformelle, det mundtlige og det personbundne; pædagogikken er underforstået. Flere af selvevalueringsrapporterne problematiserer selv dette træk. Det besværliggør samarbejdet og ikke mindst inddragelsen af nye kolleger og andre omkring klassen. Den uformelle kultur er sandsynligvis også medvirkende til at der kun på én skole foregår en mere målrettet og løbende evaluering af de voksnes praksis. På alle skoler arbejdes der med forskellige evalueringsredskaber i forhold til eleverne, men der er ikke tradition for at sætte fokus på egen praksis vedrørende samarbejdet de voksne imellem. Der kunne være fx være tale om at foretage løbende evalueringer af forholdet mellem pædagogiske mål og udbyttet af de aktiviteter der gennemføres. Men noget sådant foregår altså ikke i stort omfang. Nedenstående citat peger derudover på det element af "blufærdighed" der præger kulturen. Man blander sig ikke og vil ikke påføre andre sine meninger lige så lidt som man ønsker at blive påført andres.

"Vi har ikke tradition for at blande os i hinandens pædagogik og faglighed."
(Fra selvevalueringsrapport).

Evalueringsgruppen vil dog gerne understrege at denne holdning ikke præsenterer skolernes idealforestilling om samarbejde. Skolerne udtrykker en meget stor vilje til mere samarbejde om undervisningen i børnehaveklassen – mere dialog og fælles udvikling. Men citatet er nok alligevel repræ-

sentativt for den kultur der førhen har været gældende, og som skolerne stadig er præget af. Man vil gerne dialog og samarbejde, men er bange for "at blande sig" og komme til at virke kritisk over for hinandens holdninger og måder at gribe tingene an på.

Grund- og efteruddannelse

Som det tidligere er beskrevet er det et gennemgående træk ved selvevalueringerne at der lægges vægt på at sammensætningen af forskellige kompetencer giver nye indfaldsvinkler og nye muligheder for undervisningen og dermed for eleverne. Derfor er det naturligt at undersøge hvilke kompetencer der sigtes til, og på hvilken måde de bringes i anvendelse i samarbejdet.

De selvevaluerende skoler fremhæver typisk de forskelle der også kendetegner deres opfattelse af de formelle forskelle mellem pædagog- og læreruddannelserne: Pædagogerne har særlig udviklingspsykologisk indsigt i denne aldersgruppe, de har en særlig indsigt i legen som grundlag for børns udvikling, de er i stand til at finde det enkelte barns styrker og behov som grundlag for udfordringer for den enkelte elev osv. Læreren er derimod særligt uddannet til at lære eleverne et givet stof, de har en anden og mere direkte kobling mellem aktivitet og læring. Evalueringsgruppen mener i denne sammenhæng at begge parter har en tilbøjelighed til at fastholde hinanden i stereotyper. For det første yder disse opfattelser af de uddannelsesbaserede kompetencer næppe hverken pædagog- eller læreruddannelsen retfærdighed, og for det andet inddrager denne forståelse ikke en bevidsthed om at enhver person rummer en lang række kompetencer der ikke nødvendigvis er opbygget gennem uddannelse. Evalueringsgruppen kan ikke konstatere at skolerne i særlig grad forsøger at kortlægge og anvende de faktiske eller personlige kompetencer som den enkelte medarbejder tilfører samarbejdet. Der er dog enkelte skoler der i deres vision for fremtiden giver udtryk for et ønske om at styrke inddragelsen af de personlige kompetencer.

Selvom det altså ikke alene er uddannelsesbaggrunden der er forudsætningen for et frugtbart samarbejde i børnehaveklassen, er den dog ikke uden betydning. Denne evaluering har ikke mulighed for at beskrive og bedømme i hvilket omfang pædagog- og læreruddannelsen giver de studerende det nødvendige grundlag for at arbejde og samarbejde i børnehaveklassen. Dette må undersøges mere indgående i EVA's forestående evalueringer af disse uddannelser. Denne evaluering har derimod bedt pædagoger og lærere overveje om de selv oplever at have fået de nødvendige forudsætninger for deres arbejde gennem deres uddannelse. Spørgsmålet besvares ikke entydigt. Begge grupper mener at det under alle omstændigheder er i mødet mellem de forskellige kompetencer at de nye erfaringer skabes. Dette kan ikke opnås gennem en formel uddannelse. På den anden side giver både pædagoger og lærere udtryk for at der er behov for et større fokus på den særlige pædagogik der er kendetegnende for indskolingsfasen. En del pædagoger giver udtryk for at de i deres uddannelse ikke på noget tidspunkt har beskæftiget sig med skoleområdet og det forhold at børnehaveklasseledere arbejder ud fra et undervisningsbegreb. Dette forhold

beskrives også af relativt nyuddannede pædagoger. Lærerne giver udtryk for at indskolingspædagogik heller ikke har en særlig position i grunduddannelsen, og at de ofte har måttet supplere, enten ved selvstudier eller efteruddannelse, for at kunne varetage arbejdet i indskolingen.

5.2.2 Samarbejdet med andre på skolen

Evalueringen har ud over samarbejdet i børnehaveklassen undersøgt hvordan samarbejdsrelationerne til andre dele af den pædagogiske organisation fungerer. Særligt to relationer har haft interesse: ledelsens rolle og samarbejdet med ressourcepersonerne, fortrinsvist de der er ansat ved kommunens PPR. Det mest kendetegnende ved disse relationer er at de på stort set alle skoler har forholdsvis klare og til en vis grad formelle rammer der placerer dem i udkanten af den pædagogiske praksis.

Særlige ressourcepersoner

Psykologen, talepædagogen, fysioterapeuten og specialundervisningslæreren er typisk de ressourcepersoner der spiller en rolle i børnehaveklassen. Deres opgave ved overgangen mellem børnehave og børnehaveklassen er beskrevet i det foregående kapitel. Dette afsnit fokuserer derfor på deres funktion i børnehaveklassen. De har grundlæggende hver deres opgave: Talepædagogen er ansvarlig for at lave den kontrollerede tegneiagttagelse (KTI), skolepsykologen følger ofte igennem iagttagelse af det sociale samspil i børnegruppen om nogle elever har behov for særlig opmærksomhed eller støtte, og fysioterapeuten gennemfører en motorisk screening af eleverne. Ud over disse tre funktioner har nogle kommuner og skoler også andre ressourcepersoner med deres gang i børnehaveklassen. Som beskrevet i kapitel 3 har nogle kommuner iværksat et særligt program for at styrke læseudviklingen med en tilknyttet læsekonsulent der både skal indføre og følge udviklingen gennem rådgivningen af lærerne og eventuelt gennemføre test af elevernes læseudvikling. En enkelt skole har en OBS-lærer der har til opgave, efter ønske fra børnehaveklasselederen, at fungere som observatør og sparringspartner i forbindelse med særlige problemer.

Det der springer mest i øjnene ved beskrivelsen af disse ressourcepersoner, er deres rolle som "specialister". Som det også blev bemærket af evalueringsgruppen i kapitel 3 og 4, er det indtrykket at der fokuseres en del på enkeltområder og i vidt omfang på enkeltelever. De iagttagelser, screeninger og test der foretages, har til formål at opfange elever med behov for støtte for så tidligt som muligt at iværksætte en særlig indsats og i nogle tilfælde overveje hvorvidt eleven er parat til at fortsætte i 1. klasse. Dette er i sig selv lidt af et paradoks i og med at eleverne allerede i mange tilfælde har været iagttaget og drøftet i forbindelse med overgangen fra børnehaven. Børnehaveklassen er det eneste af folkeskolens klassetrin der foretager en vurdering af elevernes parathed i forhold til næste klassetrin, og i en del tilfælde vælges et ekstra år i børnehaveklassen. En tankegang der efter evalueringsgruppens opfattelse ikke ser børnehaveklassen som "den rigtige

skolestart", og som samtidig er med til at fastholde en skæv balance mellem det skoleparate barn og den børneparate skole.

Arbejdet med at følge den enkelte elevs udvikling og være i stand til at sætte ind med en målrettet indsats inden eventuelle problemer bliver for store, er naturligvis en uhyre vigtig opgave. Men det er evalueringsgruppens opfattelse at en bredere forståelse af ressourcepersoners muligheder og rolle i forhold til den pædagogiske praksis i børnehaveklassen kan udgøre et væsentligt tilskud til børnehaveklasseledernes tilrettelæggelse af undervisningen så den i større omfang giver udfordringer for den enkelte elev og dermed reducerer behovet for særlig indsats.

Skoleledelsen

Som det fremgår af kapitel 4, spiller skoleledelsen en rolle i forbindelse med tilrettelæggelsen og gennemførelsen af de forskellige typer af skoleintroducerende arrangementer som elever og forældre tilbydes op til og kort efter skolestarten i børnehaveklassen. Det er derimod mere utydeligt hvilken rolle ledelsen har og forventes af have i forhold til selve den pædagogiske praksis i børnehaveklassen. Det er kendetegnende at selvevalueringsrapporterne stort set ikke kommer ind på ledelsen i denne sammenhæng. Den beskrivelse der i flere tilfælde gives af skolelederne ved de forskellige interview, er at de har stor tillid til deres medarbejdere i børnehaveklassen og derfor ikke involverer sig i de pædagogiske overvejelser.

"Den daglige pædagogiske ledelse ligger hos børnehaveklasselederne, tre erfarne damer med frie tøjler". (Udtalelse fra skoleleder på skolebesøg).

Citatet udtrykker på den ene side en tillid til nogle erfarne og dygtige medarbejdere, men rummer på den anden side den holdning at ledelsens engagement eller deltagelse i de pædagogiske overvejelser om børnehaveklassen kan opfattes som indblanding og måske ligefrem som udtryk for mistillid og kontrol. Fra medarbejdernes side udtrykkes forskellige forventninger til ledelsens rolle. Lige fra ikke at se ledelsen have nogen aktiv rolle som pædagogisk ledelse til en forventning om at ledelsen er med til at slå tingene fast og sikre den aftalte udvikling. Modsætningerne kan ofte findes på den samme skole og af og til hos de samme personer, hvilket understreger et behov for en dialog om ledelsesrollen.

Evalueringsgruppen har det synspunkt at netop fordi børnehaveklassen har så vide rammer, er ledelsens opgave som en pædagogisk ledelse uhyre vigtig. Den pædagogiske ledelse skal på grundlag af en solid indsigt i børnehaveklassen være med til at udfylde rammerne og skabe den udvikling som skolen ønsker. Kun et fåtal af skolelederne afholder formelle samtaler med børnehaveklasselederen eller teamet om arbejdet i børnehaveklassen. De udarbejdede årsplaner inddrages altså kun i ringe grad som udgangspunkt for en drøftelse af det pædagogiske arbejde. Nogle

af de selvevaluerende skoler præges dog af en større ledelsesinvolvering i børnehaveklassen. Det er ofte de skoler der enten har haft særlige udviklingsarbejder eller ombygningsprojekter, der har sat særligt fokus på det pædagogiske arbejde i børnehaveklassen. Det forløb der er foregået som et samarbejde mellem ledelse og medarbejdere, har efter alt at dømme medvirket til at skabe et fælles sprog og etableret den nødvendige tillid til at ledelsen er i stand til at fastholde en kontakt til børnehaveklassen. Dette samarbejde medvirker også efter skolernes eget udsagn til at styrke udviklingen af det pædagogiske arbejde i børnehaveklassen.

Som pædagogisk ledelse kan det også forventes at ledelsen spiller en rolle i forhold til at sætte indskolingspædagogikken på skolens samlede dagsorden. Evalueringsgruppen har ikke indtryk af at dette foregår i større målestok. Tværtimod giver en del børnehaveklasseledere udtryk for at de ikke føler at deres arbejde er tilstrækkeligt synligt i skolens helhed. De taler ligefrem om isolation og manglende interesse fra kollegernes side. Også i denne sammenhæng savnes der på en del af skolerne en selvforståelse hos ledelsen der indebærer at ledelsen ser det som sin opgave at være med til skabe en pædagogisk debat der omfatter hele skolen fra børnehaveklasse til 10. klasse.

5.2.3 Skole-hjem-samarbejdet

Både forældre og medarbejdere på de 11 selvevaluerende skoler beskriver samarbejdet i positive vendinger. Forældreundersøgelsen bemærkede at forældrene som det første fokuserer på deres ansvar som forældre når der spørges til samarbejdet mellem skole og hjem. Børnene skal møde veludhvilede, med tasken og madpakken i orden, og forældrene skal udvise loyalitet i forhold til skolen og medarbejderne. Der er næppe tvivl om at de seneste års fokusering på forældrerollen og ansvarsfordelingen mellem skole og hjem har givet forældrene en oplevelse af at de også har en opgave i forhold til børnenes alsidige personlige udvikling. Denne forventningsafklaring ligger da også som et fast element på de fleste af de 11 skoler. Enten i form af introduktionshæfter eller temamøder eller begge dele. Der er store forskelle på hvad der fokuseres på – lige fra de mere adfærdsorienterede elementer til en afklaring af hvordan forældrene kan indgå som aktive støtter for børnenes læring gennem højtlæsning, samtale osv.

Disse forventningsafklarende foranstaltninger placeres naturligt nok ved skoleårets begyndelse, der i øvrigt er beskrevet i kapitel 4.

I løbet af skoleåret holdes forældrene underrettede gennem en række forskellige kommunikationsformer:

- Samtlige børnehaveklasser udsender regelmæssigt nyhedsbreve. Det kan være ugentligt eller en gang om måneden.

- Der afholdes et til to forældremøder om året for alle klassens forældre.
- Der afholdes en til to skole-hjem-samtaler om året om den enkelte elev.

Grundlæggende er forældrene meget tilfredse med informationsniveauet, men det er tydeligvis en brat overgang fra børnehaven hvor der var adgang til en daglig kontakt med børnehavepædagogerne. Mange forældre afleverer og henter deres barn i SFO'en og ser derfor ikke de voksne i børnehaveklassen. Savnet kompenseres dog ved at forældrene oplever at det er nemt at komme i kontakt med fx børnehaveklasselederen når der er behov for det. Forældrene føler sig også velkomne til at besøge klassen.

Nyhedsbrevene har til formål at holde forældrene orienterede om aktiviteterne i børnehaveklassen. Der fortælles både om hvad der er foregået, og hvad der er i vente. Dette giver efter forældrenes mening et godt indtryk af arbejdet i klassen. Derimod imødekommer det ikke forældrenes behov for viden om hvordan deres eget barn trives og udvikler sig – som det udtrykkes i nedenstående citat:

"Der er en god information om hvad klassen foretager sig gennem ugebrevet. Men man får ikke noget at vide om hvert enkelt barn. Man må stole på at det er o.k., og desuden se på sit barn om det er glad for at komme af sted". (Fra forældreundersøgelsen).

I det omfang forældrene ønsker mere generel information, nævnes en større refleksion i nyhedsbrevene om forholdet mellem de aktiviteter der beskrives, og de pædagogiske mål med undervisningen. Skolerne holder en til to forældresamtaler om året. En skole har en ordning med en fast samtale om efteråret for alle forældre og en behovsbestemt samtale om foråret afstemt efter hvilke børn og i hvilket omfang der er behov for en samtale. Samtalerne tager alle udgangspunkt i et samtaleskema der som regel består af en række udsagn eleverne har besvaret sammen med en voksen fra børnehaveklassen (se kapitel 3). Forældrene er glade for samtalerne, men udtrykker behov for mere tid end der ofte er afsat. I evalueringen er skolerne ikke blevet bedt om at angive hvor meget tid der afsættes til dette. Derfor kan denne problemstilling ikke forfølges yderligere.

Det er ganske klart i forældreundersøgelsen at forældrene ikke har en forventning om at have en egentlig medindflydelse på det pædagogiske arbejde i børnehaveklassen. De nærer en stor tillid til "de professionelle" og forventer først og fremmest adgang til viden og indsigt i hvad der foregår i undervisningen. I forhold til den enkelte elev og dennes trivsel er der dog et større ønske om at være mere direkte involveret i beslutningerne, men denne forventning kobles ikke sammen med en utilfredshed med de nuværende forhold.

"Jeg havde ikke forventet indflydelse. Det er lærerne der har bedst forstand på hvad der foregår". (Fra forældreundersøgelsen).

Skolerne anvender i forskelligt omfang også andre kontaktformer i deres skole-hjem-samarbejde som fx åbent hus dage. Nogle skoler inddrager forældrene i undervisningen gennem fx "blå bog" eller "læsefidusen". I "blå bog"-projektet har kommunen indkøbt tre bogsæt der går på skift mellem skolerne. Det er det enkelte hjems opgave at læse bogen sammen med barnet mens der arbejdes med bogen på skolen.

Forældrene beskriver alt i alt en god overensstemmelse med de forventninger de har til skole-hjem-samarbejdet, og det de møder på deres skole. Evalueringsgruppen vil dog gerne pege på en uklarhed som relaterer til kapitel 3 om den pædagogiske praksis i børnehaveklassen, men som efter evalueringsgruppens mening har sit udspring i skolens kommunikation med hjemmene. Børnehaveklassens grundlæggende opgave og faglige kerne står ikke klart for forældrene. Det er et gennemgående træk i forældreundersøgelsen at børnehaveklassens undervisningsbegreb og forståelse af sin opgave som både social og faglig grundsten for skolegangen ikke stod særligt klart for forældrene. Dette skyldes sandsynligvis at forældrene først og fremmest baserer deres opfattelse af børnehaveklassen på deres egne erfaringer som børnehaveklasseelever for 25 – 30 år siden, og at den introduktion de får fra skolerne, ikke i tilstrækkelig grad gør det klart for forældrene hvilken funktion børnehaveklassen har i dag.

Skolerne oplever et stort og positivt forældreengagement i børnehaveklassen. Der er stor opbakning til både forældremøder, samtaler og de mere socialt prægede arrangementer i årets løb. Og børnehaveklasselederne oplever at blive mødt med både tillid og respekt fra forældrene. Det svære i samarbejdet med forældrene er at imødekomme de til tider modsatrettede forventninger forældrene repræsenterer. Nogle børnehaveklasseledere føler at de er pressede fra to sider, men det er vigtigt understrege at det pres en del børnehaveklasseledere omtaler, ikke primært kommer fra forældrene, men snarere tilskrives læseundersøgelser, politikere og massemedier.

5.3 Konklusioner, anbefalinger og udviklingsmuligheder

Det er klart for evalueringsgruppen at der et stort behov for at give skolelederne en tydeligere og mere aktiv rolle i forhold til børnehaveklassen. Der er markant forskel mellem de selvevaluerende skolers måde at bruge ledelsen på i forhold til børnehaveklassen. Et fåtal af skolerne har en tydelig ledelsesforståelse hvor ledelsen både i sine egne og i medarbejdernes øjne har en rolle at spille som kobling til det nationale og kommunale niveau og som en aktiv deltager i tolkningen og udfyldningen af de pædagogiske rammer om børnehaveklassen. Det er tydeligt at der på disse skoler er stor tilfredshed fra alle sider med denne placering. Størstedelen af skolerne er imidlertid præget

af at lederne udtrykker en stor tillid til deres medarbejdere i børnehaveklassen og derfor ikke finder anledning til "at blande sig". En efter evalueringsgruppens mening misforstået opfattelse af hvad pædagogisk ledelse handler om. For det første er det et lovkrav at lederne sikrer at undervisningen rummer udfordringer for den enkelte elev. For det andet handler ledelsens engagement ikke om manglende tillid til medarbejderne, men om at medvirke til at udvikle og fastholde den pædagogiske praksis i børnehaveklasen som en del af skolens helhed. Det er ligeledes en ledelsesopgave aktivt at støtte samarbejdet og dialogen mellem de voksne både i og omkring børnehaveklassen.

Der er et udbredt ønske om at udvide samarbejdet mellem børnehaveklasseledere, skolepædagoger og lærere om undervisningen i børnehaveklassen. Især er ønsket om større mulighed for nedordning meget markant. De muligheder der på nuværende tidspunkt er for et mere integreret og ligeværdigt samarbejde mellem de tre medarbejdergrupper, bør styrkes. Derfor bør der arbejdes på at fjerne hindringer i de formelle rammer for medarbejdernes samarbejde. Her tænkes både på begrænsninger i folkeskoleloven og i de gældende tjenestetidsaftaler. Evalueringsgruppen finder at samarbejdet mellem de forskellige medarbejdere er en væsentlig styrke ved børnehaveklassen. En styrke der med udbytte vil kunne føres videre op i indskolingens næste klassetrin. Derfor anbefaler evalueringsgruppen at der gives mulighed for udviklingsarbejder der i større omfang gør brug af de forskellige medarbejderes kompetencer i 1.-2. klasse.

Samarbejdet er dog ikke uproblematisk. Det er tydeligvis en stor og svær opgave for medarbejderne at definere hvad samarbejdet skal indeholde, og hvordan man kan gøre brug af hinandens kompetencer. Evalueringsgruppen mener at disse problemer grundlæggende udspringer af to forhold. For det første er det i vid udstrækning op til medarbejderne selv at give samarbejdet indhold. Det kan på mange måder være en givende proces hvis der afsættes ressourcer i form af tid, støtte og efteruddannelse der står mål med denne opgave. Men hvis der ikke er afsat tid til det daglige samarbejde, er det meget svært for medarbejderne at give opgaven indhold og retning. Derudover bør der på den enkelte skole formuleres et fælles udgangspunkt for samarbejdsrelationerne i børnehaveklassen der kan hindre at medarbejderne skal begynde forfra fra år til år med unødvendige frustrationer og ressourcespild til følge. For det andet har medarbejderne en tilbøjelighed til at fastholde hinanden i stereotyper der udspringer af en opfattelse af den pædagogiske kompetence de respektive uddannelser danner grundlag for. En opfattelse der groft sagt placerer pædagoger som dem der er gode til leg og social udvikling, og lærere som dem der er gode til undervisning og faglig indlæring. Evalueringsgruppen anbefaler at der fra forskellige indfaldsvinkler arbejdes for at fjerne disse begrænsende forestillinger hos begge medarbejdergrupper.

Samarbejdet med de særlige ressourcepersoner (talepædagog, specialundervisningslærer, psykolog osv.) er i vidt omfang fokuseret på eleverne som enkeltindivider. Dette er naturligvis en væ-

sentlig opgave i forbindelse med den tidlige indsats over for elever med særlige problemer, men evalueringsgruppen mener at man til en vis grad overser de muligheder der ligger i at inddrage ressourcepersonerne i mere generelle overvejelser om pædagogik, valg af undervisningsformer osv. Det er muligheder der kan medvirke til at styrke den tidlige indsats på en måde der mindsker behovet for den individ- og problemorienterede indsats.

Samarbejdet mellem skole og hjem er præget af både tilfredshed og gensidig tillid. Der er dog særligt to forhold evalueringsgruppen gerne vil pege på som mulige udviklingsområder.

Både skoler og forældre lægger stor vægt på information fra skolen til forældrene. Denne opgave løser skolerne med stor omhu og til forældrenes tilfredshed. Det foregår fortrinsvist som en envejskommunikation hvor forældrene gennem forældremøder, årsplaner og nyhedsbreve orienteres om skolens aktiviteter i børnehaveklassen. Der er ikke tiltag der i større omfang peger på forældrenes mulighed for at deltage i en dialog om undervisningen. Fx er der kun få eksempler på at skolerne inddrager forældrene i evalueringer af arbejdet i børnehaveklassen.

Det andet område er forældrenes uklare billede af hvad børnehaveklassen egentlig står for. Forældreundersøgelsen blotlagde en til tider stor overraskelse over den forandring børnehaveklassen øjensynligt er gennemgået siden forældrenes egen skolegang. Det kommer tydeligvis bag på mange forældre at der arbejdes ud fra et undervisningsbegreb der både tager udgangspunkt i legen og i læring af sociale og faglige kompetencer.

På baggrund af ovenstående ønsker evalueringsgruppen at give følgende anbefalinger:

<u>På nationalt niveau</u>

- *Evalueringsgruppen anbefaler at de særlige pædagogiske forhold og krav der kendetegner børnehaveklassen og indskolingen i øvrigt, tydeliggøres og styrkes i både pædagog- og læreruddannelserne.*
- *Evalueringsgruppen anbefaler at de ansvarlige parter positivt arbejder for at fremme ligeværdige arbejdsforhold og fjerne hindringer for en fleksibel sammensætning af de pædagogiske medarbejdere i indskolingen.*

<u>På kommunalt niveau</u>

- *Evalueringsgruppen anbefaler at udviklingen af et fælles sprog og udgangspunkt for arbejdet i børnehaveklassen understøttes gennem fælles efteruddannelse.*

- *Evalueringsgruppen anbefaler at der gives mulighed for udviklingsarbejder der lader de pædagogiske medarbejdere indgå med deres forskellige kompetencer (både formelle og faktiske) i hele indskolingsforløbet.*

På kommunalt niveau og skoleniveau

- *Evalueringsgruppen anbefaler at anvendelsen af op- og nedordninger for de pædagogiske medarbejdere styrkes og videreudvikles.*

På skoleniveau

- *Evalueringsgruppen anbefaler at de formaliserede samarbejdsrelationer i børnehaveklassen klarlægges i forhold til formål, roller, kompetencer og rammer.*
- *Evalueringsgruppen anbefaler at der sættes særligt fokus på teamarbejde, fælles planlægning og evaluering af egen praksis i børnehaveklassen.*
- *Evalueringsgruppen anbefaler at de pædagogiske medarbejdere som udgangspunkt for deres samarbejde klarlægger både de formelle og faktiske kompetencer de hver især bringer med ind i samarbejdet.*
- *Evalueringsgruppen anbefaler at ledelsens opgave som aktiv pædagogisk ledelse i forhold til børnehaveklassen præciseres og styrkes.*
- *Evalueringsgruppen anbefaler at der i skole-hjem-samarbejdet foretages en anden vægtning mellem den informative beskrivelse af hvilke aktiviteter der foregår i børnehaveklassen, og de begrundelser og valg der ligger til grund for aktiviteterne.*
- *Evalueringsgruppen anbefaler at skolen i introduktionen til forældrene drøfter og tydeliggør børnehaveklassens undervisningsbegreb.*

Udviklingsmuligheder

- *Samarbejdet med de pædagogiske ressourcepersoner kan udvikles fra at fokusere på enkeltelever til en bredere forståelse af den forebyggende indsats. Det kan gøres ved bl.a. at inddrage denne gruppe i den pædagogiske refleksion over hvordan undervisningen af hele elevgruppen i børnehaveklassen kan modvirke behov for særlige foranstaltninger.*
- *Ledelsens mulighed for at indgå i en engageret og positiv dialog med børnehaveklassens medarbejdere kan styrkes gennem klarere mål og retningslinjer for arbejdet i klassen. Det kan bl.a. gøres ved at anvende pædagogiske årsplaner og teamhandlingsplaner som grundlag for ledelsens samtaler med teamet omkring børnehaveklassen.*

6 Skolernes fremtidsvisioner

Dette kapitel har en lidt anden status end de tre foregående. Her præsenteres de 11 selvevaluerende skolers bud på fremtidens børnehaveklasse. Skolerne er i deres selvevaluering blevet bedt om at vurdere betydningen af at børnehaveklassen er et frivilligt skoleår, og i den sammenhæng tage stilling til i hvilket omfang børnehaveklassen er eller bør være en del af skolens helhed. I forlængelse af dette har skolerne givet deres bud på den ideelle fremtidige børnehaveklasse og peget på hvilke forhold der skal ændres for at praksis kan nærme sig det skitserede ideal. Spørgsmålene er også blevet behandlet på de fem skolebesøg og ved de to seminarer.

Evalueringsgruppen knytter ikke deciderede anbefalinger til dette tema. Derimod har skolernes vurderinger og visioner tjent til at inspirere evalueringsgruppens overvejelser på tværs af hele evalueringens dokumentationsgrundlag. Evalueringsgruppens samlede overvejelser og tværgående vurderinger og anbefalinger fremgår af kapitel 7.

6.1 Betydning af frivillighed

I selvevalueringerne blev skolerne spurgt om hvilken betydning det har for den pædagogiske tænkning og praksis i børnehaveklassen at der er tale om et frivilligt skoleår.

Flertallet af de selvevaluerende skoler peger på at alle børn – eller næsten alle – i deres skoledistrikt går i børnehaveklasse. I forlængelse heraf mener de at det forhold at børnehaveklassen er frivillig, ikke har betydning for deres pædagogiske tænkning og praksis.

Flere fremhæver at de ser børnehaveklassen som en vigtig og naturlig, ja ligefrem uundværlig del af barnets skolegang:

"*Den pædagogiske tænkning på stedet er udtryk for et ønske om at gøre året til et uundværligt element i barnets hverdag som optakt til skolelivet*". (Fra en skoles selvevaluering).

Og en anden skole skriver:

"*Det er ret sikkert at børn der ikke har gået i børnehaveklasse, vil få en vanskeligere tilværelse i 1. klasse*".

Kun en enkelt skole peger i denne sammenhæng på hvad det er børnene konkret får med sig fra børnehaveklassen:

"*Hvis man vælger ikke at gå i børnehaveklasse, går man glip af betydningsfulde indlæringselementer som fx sproglig opmærksomhed og socialisering i klassen*".

Evalueringsgruppen vurderer at skolernes generelle ordknaphed i forhold til spørgsmålet skal ses som et udtryk for den generelt manglende tradition for især skriftlig refleksion over den pædagogiske tænkning og praksis i børnehaveklassen, jf. fx kapitel 3.

6.2 Mål for integration

I selvevalueringerne blev skolerne spurgt om hvorvidt børnehaveklassen en del af skolens helhed og om de synes den bør være det.

Halvdelen af skolerne svarer direkte eller indirekte ja til begge spørgsmål. I de tilfælde hvor de begrunder deres svar, varierer begrundelserne noget. Én skole fremhæver børnehaveklassens fysiske integration med 1. og 2. klasse gennem placering i en indskolingsbygning, mens en anden skole mener at børnehaveklassen *er* en integreret del af skolen, men at dens fysiske afsondrethed fra resten af skolen er en svaghed i den forbindelse. En tredje skole peger på det forhold at børnehaveklasseledernes faglige kompetencer respekteres af de andre faggrupper, mens to skoler siger at der er tale om en pædagogisk integration.

Kun en enkelt af de syv skoler der har forholdt sig direkte til spørgsmålet, vurderer at børnehaveklassen ikke er helt integreret i skolen:

"*Børnehaveklassen hænger stadig som et modul som hos os ikke er fast ophængt i skolens struktur*". (Fra en skoles selvevalueringsrapport).

6.3 Perspektiver for fremtiden

Den ideelle børnehaveklasse

Det er forskelligt hvordan skolerne har grebet opgaven med at beskrive den ideelle børnehaveklasse an. Enkelte skoler beskriver en samlet vision, mens flertallet fremhæver udvalgte aspekter af

den ideelle børnehaveklasse sådan som de ser den. Typisk underforstår skolerne de dele af den nuværende praksis som de gerne vil fastholde.

Generelt er skolernes visioner kendetegnet ved ønsket om at bygge videre på den eksisterende praksis snarere end at udvikle en radikalt anderledes børnehaveklasse end den de hver især står for i dag. Der er således ingen forslag om et helt andet pædagogisk indhold eller en helt anden sammensætning af voksne i børnehaveklassen. Når man går lidt tættere på skolernes fremtidsvisioner, rummer de dog en række ændringsforslag. Det vil følgende afsnit se nærmere på.

Rammer om den ideelle børnehaveklasse
Halvdelen af skolerne giver direkte udtryk for at børnehaveklassen bør være obligatorisk. De fleste ud fra det synspunkt at den alligevel opfattes som sådan i dag af langt de fleste forældre. En anden begrundelse lyder at det at gøre den obligatorisk vil højne forældrenes respekt for aktiviteterne i børnehaveklassen, hvilket forventes at have den effekt at børnene i højere grad møder til tiden og i mindre grad holder fri uden for skolens officielle ferieperioder.

Spørgsmålet om hvorvidt det vil være hensigtsmæssigt med en national eller kommunal læseplan eller lignende for børnehaveklassen, blev bl.a. behandlet på et af seminarerne hvor der var opbakning til idéen. De fleste skoler har ikke af egen drift taget emnet op i deres selvevalueringer, men flere peger på at det vil være hensigtsmæssigt med skriftlige mål for en række forhold omkring børnehaveklassen. En skole skriver fx:

"*Det er meget afgørende for en udviklingsproces at skolen/kommunen skaber et fælles arbejdsgrundlag med værdier og mål som er tilstrækkeligt tydelige og dermed virker forpligtende*".
(Fra en skoles selvevaluering).

En enkelt skole mener dog modsat at det er befordrende for samarbejdet om børnehaveklassen at praksis er baseret på mundtlige aftaler og uskrevne regler.

25 ugentlige undervisningstimer vil være det ideelle i børnehaveklassen, mener de skoler som har forholdt sig til spørgsmålet. Det giver mulighed for ro og fordybelse i forhold til udvikling af såvel sociale og personlige som faglige kompetencer. Diskussioner på bl.a. seminaret om den pædagogiske praksis blotlagde dog at repræsentanter for SFO-pædagogerne er betænkelige ved en skoledag på fem timer eller mere da det gør børnenes daglige tid i fritidsordningen relativt kort. Dette reducerer mulighederne for at gennemføre længerevarende ture og andre tidskrævende aktiviteter.

Af besøgene fremgik det at det maksimale elevantal på 28 vurderes at være klart for højt. Der bør ifølge skolerne ikke være mere end 20-22 elever i en klasse.

Et par skoler er inde på at det kunne være ideelt at se børnehaveklasse og 1. klasse – og måske også 2. og 3. klasse – som et samlet forløb. Gruppen omfatter både skoler der i dag arbejder inden for en ramme med helhedsskole eller samordnet indskoling, og skoler som ikke gør. I forlængelse af dette mener en skole at barnets udviklingsniveau bør være afgørende for i hvilket år det begynder i skolen, mens børnehaveklasselederne på en anden skole har den holdning at alle børn bør være fyldt seks år når de begynder i børnehaveklassen.

Pædagogisk indhold i den ideelle børnehaveklasse
Som tidligere nævnt er der ingen af skolerne som mener at det pædagogiske indhold i børnehaveklassen bør ændres radikalt i forhold til i dag, jf. beskrivelser og analyser i kapitel 3. Derimod fremhæver en række skoler aspekter af praksis som de finder det er vigtigt at udvikle eller fastholde. Det drejer sig om følgende:

- Børnehaveklassen skal være præget af leg og læring.
- Det er vigtigere at fokusere på børnenes sociale udvikling end på deres faglige udvikling.
- Der skal tages udgangspunkt i det enkelte barn, herunder dets kompetencer og læringsstile.
- Børnehaveklassen skal deltage i mange aktiviteter sammen med andre dele af indskolingen.
- Der skal være mange udeaktiviteter.
- Der bør anvendes mange forskellige undervisningsformer.
- Værkstedsundervisning er en væsentlig undervisningsform.
- Der skal være kontinuitet i pædagogikken fra børnehaveklassen/indskolingen til de øvrige klassetrin.

Fysiske rammer om den ideelle børnehaveklasse
Det understreges af næsten alle skolerne at børnehavebørn og den ideelle børnehavepædagogik er ganske pladskrævende. Den ideelle børnehaveklasse har derfor vide fysiske rammer. Inden døre skal der være mulighed for såvel klasseundervisning som aktiviteter i værkstedskroge/afdelinger, fx køkken, læsekrog, computerkrog, tumlerum, grupperum og dukkekrog. Store, udfordrende udendørsarealer er også nødvendigt. Et fællesrum med resten af indskoling står ligeledes på ønskesedlen hos nogle. Spørgsmålet om hvorvidt den ideelle børnehaveklasse ville kunne dele lokaler med den ideelle SFO, er ikke noget skolerne generelt forholder sig til i deres vision. Som det fremgår af kapitel 4, er der imidlertid et overvejende ønske hos begge parter om egne lokaler.

Medarbejderne i den ideelle børnehaveklasse
De fleste skoler lægger stor vægt på at der som hovedregel bør være to voksne i klassen. Og flere understreger at der meget gerne må være tale om medarbejdere med forskellige baggrunde og forskellige kompetencer. Helt konkret peger flere skoler på at en af medarbejderne meget gerne må være en mand. Hvad uddannelsesbaggrund angår ønsker de fleste skoler uddannede medarbejdere i børnehaveklassen (og på resten af skolen). Mange skoler nævner en eller flere modeller for sammensætning af børnehaveklasseledere, skolepædagoger og lærere til at varetage undervisningen. Karakteren af samarbejdet mellem grupperne nævnes ikke i denne forbindelse (se kapitel 5 for en behandling af denne problemstilling), men flere skoler er inde på at forståelsen faggrupperne imellem er øget i den ideelle børnehaveklasse set i forhold til i dag. Et middel til at øge denne forståelse kunne ifølge nogle skoler være samordning af grund- og/eller efteruddannelsestilbuddene til pædagoger og lærere.

Sammenhæng med børnehaverne og 1. klasse/ indskolingen
Den ideelle børnehaveklasse har et formaliseret og udbygget samarbejde med de afleverende børnehaver. Det kan alle skoler blive enige om. Til gengæld har de forskellige bud på om samarbejdet skal koncentreres om konkret informationsudveksling om praktiske forhold og enkeltbørn, eller om det også skal omfatte diskussion af pædagogik og opstilling af fælles pædagogiske mål.

De samme forskelle i ambitionsniveau gælder for skolernes ønsker til samarbejde med kommende 1. klasselærere. Skolerne er i forhold til begge overgange enige om at de eksisterende modeller for op- og nedordning (se beskrivelse i kapitel 4) bør formaliseres og udbygges.

Forudsætninger for at udvikle den ideelle børnehaveklasse
Det er åbenlyst at en udvikling hen imod den ideelle børnehaveklasse sådan som skolerne ser den, vil være ressourcekrævende både i økonomisk forstand og for de involverede personer og institutioner. Som en skole skriver, kræver udvikling "*at medarbejderne vil noget og tør prøve grænserne af med hinanden og med børnene*" (fra en skoles selvevaluering).

Flere skoler fremhæver at skolens medarbejdere ikke udgør nogen hindring for en udvikling hen imod den ideelle børnehaveklasse. På andre skoler har man imidlertid en klar bevidsthed om at der fx skal arbejdes med de forskellige kulturer i skole og SFO for at nærme sig den børnehaveklasse/ indskoling man ønsker.

7 En del af skolens helhed

Evalueringsgruppen har konstateret at der på tværs af rapportens temaer er problemstillinger der går igen i forskellige afskygninger. Der er tale om så fundamentale forhold og problemstillinger at der efter evalueringsgruppens mening bør fokuseres særligt på disse forhold.

Dette kapitel præsenterer disse problemstillinger og peger derudover på forhold der efter evalueringsgruppens mening er væsentlige for at en ønsket udvikling for børnehaveklassen får gennemslagskraft og levedygtighed.

I kapitlets sidste afsnit besvarer evalueringsgruppen de grundlæggende spørgsmål i kommissoriet for evalueringen og præsenterer tre forslag til yderligere styrkelse af børnehaveklassen.

7.1 Tværgående problemstillinger

Særligt fire forhold træder flere gange frem som selvstændige, men også gensidigt påvirkende og afhængige problemstillinger:

- børnehaveklassens kerne
- forståelse og anvendelse af børnehaveklassens centrale begreber
- pædagogisk progression
- medarbejdernes kompetencer.

Der er ikke tale om en prioriteret rækkefølge da problemstillingerne er så tæt forbundne i et årsag-virknings-forhold at de måske snarere burde have været opstillet i en cirkel. Fx kan det være svært for daginstitutionerne og 1. klasse at indgå i en dialog med børnehaveklassen om en pædagogisk progression hvis børnehaveklassen er usikker på sin egen kerne og identitet. På lignende måde er en fælles forståelse og brug af de centrale begreber i indskolingen påvirket af medarbejdernes kompetencer udviklet gennem både uddannelse og samarbejde.

7.1.1 Børnehaveklassens kerne

Ved læsningen af skolernes selvevalueringsrapporter og ved deltagelsen i skolebesøg og seminarer har evalueringsgruppen været i stand til at udlede nogle fællestræk ved den pædagogiske praksis der skitserer en kerne i børnehaveklassen (dette er særligt beskrevet i kapitel 3). Men det springer alligevel i øjnene at mange af skolerne giver udtryk for at denne klarhed om hvad deres egen børnehaveklasse står for, først rigtigt gik op for dem i løbet af selvevalueringen. Deres grundlæggende mål og overvejelser om børnehaveklassen udgjorde en skjult og dermed meget individualiseret viden hos den enkelte medarbejder og i mange tilfælde helt ny viden hos skolens ledelse og de medarbejdere der omgiver børnehaveklassen. Dette træk ved børnehaveklassen kan efter evalueringsgruppens mening svække tilrettelæggelsen af og samarbejdet om den pædagogiske praksis.

For det første svækker det den enkelte medarbejders mulighed for bevidst at foretage valg af undervisningsindhold og -former der ligger i forlængelse af en grundforståelse af børnehaveklassens opgave. Ligeledes er det sværere for den enkelte medarbejder at forholde sig bevidst og konstruktivt til udefrakommende forventninger, der derfor kan føles som et pres.

For det andet hindrer den manglende klarhed om børnehaveklassens kerne en målrettet dialog mellem medarbejderne i børnehaveklassen og med børnehaveklassens omgivelser i form af andre kolleger, skoleledelsen, forældrene og dagsinstitutionerne. Et forhold der kan være medvirkende til at der undertiden er væsentlige forskelle i den pædagogiske praksis i børnehaveklasser på den samme skole.

7.1.2 Forståelse og anvendelse af centrale begreber

En fælles forståelse og brug af de centrale begreber i den pædagogiske praksis i børnehaveklassen kan opfattes som en del af det der kendetegner dens pædagogiske kerne. For børnehaveklassen er det naturligvis begreberne undervisning, leg og læring der igen og igen giver anledning til uklarheder, diskussioner og til tider også uenigheder. Som det også beskrives i rapportens kapitler 3-5, forstås og anvendes begreberne meget forskelligt og til tider meget bredt eller meget smalt. Fx er legen i mange tilfælde knyttet tæt til den frie leg, mens dens mulige tilknytning til andre legeformer og betydning for elevernes læring er uklar. Begreberne undervisning og læring tolkes eksempelvis som næsten synonyme, hvilket muligvis skyldes at læring tolkes som *ind*læring – den voksnes forsøg på at inducere et givet stof i eleven. På den måde bliver læring knyttet til det den voksne gør, og ikke til den proces der foregår i den enkelte elev og dennes samspil med omgivelserne. Disse forskellige forståelser og tolkninger vanskeliggør naturligvis samarbejdet om tilrettelæggelsen af undervisningen i børnehaveklassen, men udgør også et kommunikativt problem i forhold til omgivelserne.

7.1.3 Pædagogisk progression

Rapportens kapitel 4 om børnehaveklassen mellem børnehave og 1. klasse peger på at der i de fremgangsmåder der især er formuleret for overgangen mellem børnehave og børnehaveklasse, primært fokuseres på informationsudveksling om enkeltelever, besøgsaktiviteter og forældreinformerende aktiviteter. Kun i meget få tilfælde kan evalueringsgruppen konstatere at der på de selvevaluerende skoler er tale om en dialog der fokuserer på at lære hinandens pædagogiske kerne og gensidige forventninger at kende. Overgangen mellem børnehaveklasse og 1. klasse er i mindre grad formaliseret gennem formulerede fremgangsmåder end overgangen fra børnehaven, men det er klart at anvendelsen af nedordning for kommende 1. klasselærere anses for meget udbytterig på de skoler der allerede nu har ordningen, og er et meget stort ønske for de skoler der endnu ikke har den. På trods af de gode erfaringer en del af skolerne har med nedordningen, kan evalueringsgruppen konstatere at ordningen ikke nødvendigvis giver anledning til et samarbejde og en løbende dialog om den pædagogiske progression mellem de to klassetrin.

7.1.4 Medarbejdernes kompetencer

Denne problemstilling vedrører egentlig to forhold. Dels medarbejdernes gensidige forestillinger om og anvendelse af hinandens kompetencer, dels udviklingen af medarbejdernes kompetencer gennem grund- og efteruddannelse.

Rapporten har konstateret at medarbejderne i deres beskrivelse af fordelene ved samarbejdet mellem forskellige kompetencer har en tendens til at fokusere på de formelle kompetencer de mener de respektive uddannelser danner grundlag for (dette er særligt beskrevet i rapportens kapitel 5). For det første reducerer denne forståelse den enkelte medarbejder til alene at være et produkt af grunduddannelsen, og for det andet kan evalueringsgruppen ikke konstatere at denne kompetenceforståelse inddrages som udgangspunkt for en intern drøftelse af hvordan spredningen af kompetencer kan indgå i rolle- og opgavefordelingen. Evalueringsgruppen har peget på at skolerne i højere grad bør inddrage medarbejdernes alsidige kompetencer. De forestillinger om hinandens kompetencer der præsenteres, er for det første begrænsende, og for det andet giver det af og til anledning til at skabe afstand når fx en gruppe føler at en anden tager patent på at have særlige forudsætninger for et givet arbejdsområde.

Evalueringen har også undersøgt i hvilket omfang grund- og efteruddannelse efter deltagernes opfattelse giver det nødvendige udgangspunkt for arbejdet med de opgaver og begreber der kendetegner børnehaveklassen og indskolingen i øvrigt. Det er vigtigt endnu engang at understrege at evalueringen ikke har undersøgt i hvilket omfang uddannelserne reelt søger at forberede de studerende til arbejde i en børnehaveklasse der er kendetegnet ved bl.a. at arbejde ud fra et undervisningsbegreb der anser legen for et grundlæggende middel til elevernes sociale og faglige læring. Det et evalueringsgruppens indtryk at der ikke lægges særlig vægt på denne dimension i

grunduddannelserne, og at der heller ikke i efteruddannelsessammenhænge satses på at give de forskellige medarbejdergrupper et fælles udgangspunkt for samarbejdet om den pædagogiske praksis i børnehaveklassen og indskolingen.

Rapporten peger også på andre problemstillinger og forhold der efter evalueringsgruppens opfattelse bør danne udgangspunkt for overvejelser og initiativer fra både det nationale, kommunale og lokale niveau. Men evalueringsgruppen er af den opfattelse at arbejdet med disse fire problemstillinger er af så grundlæggende betydning at de bør prioriteres højt i forhold til mange af de øvrige anbefalinger i rapporten.

7.2 Nationale, kommunale og lokale rammer

Evalueringsgruppen har i løbet af rapporten anbefalet at forventningerne til den pædagogiske praksis formaliseres og præciseres gennem formulerede mål og indholdsplaner. Evalueringsgruppen ser det ikke som sin opgave at komme med oplæg til hvad disse forventninger skal indeholde, men understreger at de bør bygge på elementer fra både børnehaven og skolen, tage udgangspunkt i både aldersgruppens og den enkelte elevs særlige måde at udvikle sig og lære på og trække på de gode erfaringer der allerede nu er for samarbejde mellem skolens medarbejdere.

Ud over at fremhæve dette som en af rapportens grundlæggende anbefalinger vil evalueringsgruppen også gerne sætte yderligere fokus på betydningen af den proces sådanne formelle rammer bliver skabt i, og den fortløbende proces med at implementere, fastholde og videreudvikle dem. Et af evalueringens mest slående resultater er efter evalueringsgruppens opfattelse skoleundersøgelsens konstatering af at der er store forskelle i forståelsen af hvilke rammer – i form af mål, indholdsplaner og fremgangsmåder – der gælder for børnehaveklassen.

Den nationale ramme for børnehaveklassen i form af folkeskolelovens § 11 er både kendt og accepteret på skolerne – to af de selvevaluerende skoler henviser dog til folkeskoleloven fra 1975. Som det er beskrevet ovenfor, er der imidlertid store forskelle i tolkningen af paragraffens centrale begreber. Hvad der derudover er gældende for børnehaveklassen i loven, er der større usikkerhed om.

Forskellene i opfattelse af de gældende rammer viser sig med størst tydelighed på det kommunale niveau. I det følgende gives en række eksempler på forskelle i opfattelsen af hvorvidt der er udarbejdet mål og/eller indholdsplaner for børnehaveklassen. Spørgsmålet er mere uddybende besvaret i selve spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere og børnehaveklasseledere.[29]

[29] *Undersøgelsen kan købes via danmark.dk eller ses på www.eva.dk.*

Tabel 11
Har kommunen centralt nedskrevet og udsendt mål for børnehaveklassen?

Kommune/ledelse/børnehaveklasseleder	Gruppe 1 (176 skoler)
Ja/ja/ja	32 %
Nej/nej/nej	1 %
Samlet overensstemmelse	33 %

Der tages udgangspunkt i 176 skoler. Kilde: Skoleundersøgelsen.

Undersøgelsen viser en større overensstemmelse mellem børnehaveklasseledere og ledelser (77 %), men det udtrykker ikke at de nødvendigvis har ret, men alene at de har samme opfattelse. De store uoverensstemmelser, der alle er statistisk signifikante, gør det svært at sige noget entydigt om udbredelsen af målene, men evalueringen har i denne sammenhæng tilladt sig at anse afsenderen (i dette tilfælde kommunen) som den mest troværdige.

Ser man på de skolebaserede mål for børnehaveklassen, er der større overensstemmelse i opfattelser mellem skoleledere og børnehaveklasseledere (kommunerne er ikke blevet spurgt om udbredelsen af skolebaserede mål i kommunen). I denne sammenhæng skelnes der mellem skoler i kommuner der angiver at have enten mål eller indholdsplaner (gruppe 1), og skoler i kommuner der angiver ikke at have hverken mål eller indholdsplaner (gruppe 2).

Tabel 12
Har skolen nedskrevet egne mål for børnehaveklassen?

Ledelse/børnehaveklasseleder	Gruppe 1 (195 skoler)	Gruppe 2 (208 skoler)
Ja/Ja	38 %	30 %
Nej/nej	38 %	43 %
Samlet overensstemmelse	76 %	73 %

Kilde: Skoleundersøgelsen.

Der er større overensstemmelse mellem kommuner, skoleledere og børnehaveklasseledere når man ser på de kommunalt udformede indholdsplaner.

Tabel 13
Har kommunen nedskrevet og udsendt en indholdsplan for børnehaveklassen?

Kommune/ledelse/børnehaveklasseleder	Gruppe 1 (176 skoler)
Ja/ja/ja	37 %
Nej/nej/nej	31 %
Samlet overensstemmelse	68 %

Kilde: Skoleundersøgelsen.

På trods af den noget større overensstemmelse i opfattelsen af tilstedeværelsen af indholdsplaner er det dog værd at bemærke at 23 % af børnehaveklasselederne fra kommuner der angiver at have udarbejdet indholdsplaner for børnehaveklassen, ikke udtrykker kendskab til dem.

For de skolebaserede indholdsplaner er overensstemmelsen større end for de kommunale:

Tabel 14
Har skolen nedskrevet en indholdsplan for børnehaveklassen?

Ledelse/børnehaveklasseleder	Gruppe 1 (201 skoler)	Gruppe 2 (203 skoler)
Ja/Ja	33 %	29 %
Nej/nej	40 %	48 %
Samlet overensstemmelse	73 %	77 %

Kilde: Skoleundersøgelsen.

Der ser altså ud til at være nogenlunde samme overensstemmelse mellem ledelsens og børnehaveklasseledernes opfattelse af skolebaserede mål som af skolebaserede indholdsplaner.

Spørgeskemaundersøgelserne peger på lignende tendenser til manglende overensstemmelser i opfattelsen af kommune- og skolebaserede mål og fremgangsmåder for overgangene til og fra børnehaveklassen.

Forskellene i opfattelse kan ud over manglende kendskab til den formulerede ramme skyldes forskellige definitioner af materialets karakter eller status. Både spørgeskemaundersøgelsen og materialeanalysen forsøgte at tage højde for dette ved at have en definition af begreberne mål, ind-

holdsplaner og fremgangsmåder.[30] Alligevel kunne materialeanalysen undertiden konstatere væsentlige afvigelser mellem den kategori kommunerne eller skolerne angav for materialet, og den kategori materialeanalysen selv valgte at placere materialet i. Fx var der en afvigelse på næsten 50 % (svarende til 46 skoler) mellem skolernes og materialeanalysens opfattelse af en indholdsplan. Denne afvigelse skyldes højst sandsynligt forskelle i tolkningen af hvad der karakteriserer en indholdsplan.

Denne "forvirring" om hvad der er de formelle rammer for arbejdet i børnehaveklassen, er vigtig at holde sig for øje når man i det videre perspektiv overvejer på hvilken måde den pædagogiske praksis i børnehaveklassen skal understøttes af mere formaliserede rammer end det er tilfældet i dag. Det er allerede nævnt at evalueringsgruppen anbefaler en national målsætning og indholdsplan for børnehaveklassen der både giver den en klarere placering i folkeskoleloven og beskriver børnehaveklassens indhold på en måde svarende til de vejledende læseplaner for grundskolens fag. Det vil dernæst være kommunernes og skolernes opgave at konkretisere intentionerne i disse rammer og omforme dem til mere praktiske retningslinjer der i sidste instans kan blive til den konkrete pædagogiske praksis, tilrettelagt og gennemført i et samarbejde mellem børnehaveklasseleder, skolepædagoger og lærere. For at styrke denne proces er følgende faktorer efter evalueringsgruppens mening nødvendige.

1. Det er vigtigt at der en direkte sammenhæng mellem og progression i målsætninger, indholdsplaner og de konkrete årsplaner. De skal derfor alle både pege frem mod og tilbage på hinanden. I kapitel 3 om den pædagogiske praksis i børnehaveklassen fremhævede evalueringsgruppen den manglende sammenhæng mellem de mange aktiviteter der beskrives i årsplanerne, og de faglige og sociale målsætninger medarbejderne har som udgangspunkt for aktiviteterne. Materialeanalysen har derudover peget på at der kun i ringe grad er opstillet succeskriterier for de formulerede mål og beskrevne aktiviteter. Det kan fx være et formuleret mål at understøtte elevernes sproglige udvikling gennem arbejde med sproglig opmærksomhed, men materialeanalysen viser at der kun i ringe grad er formuleret kriterier for hvornår undervisningen har nået målet. Ikke at det reducerer hverken kvaliteten af målet i sig selv eller den konkrete undervisning der gennemføres, men det svækker efter evalueringsgruppens mening medarbejdernes muligheder for at have et fælles udgangspunkt i både tilrettelæggelsen og evalueringen af undervisningen. På samme måde vil større brug af succeskriterier understøtte dialogen med skolens ledelse, skolens ressourcepersoner og forældrene.
2. Ledelsen, både på kommunalt og lokalt niveau, udgør et meget vigtigt bindeled mellem niveauerne. Både i tolkningen af de eksisterende mål og i formuleringen af kommunens og skolens konkretisering af deres egne mål, men også i implementeringen og opfølgningen er det

[30] *Definitionerne er trykt i rapportens Appendiks B om evalueringens metoder.*

efter evalueringsgruppens mening en ledelsesopgave at være en aktiv medspiller, inspirator, sparringspartner og måske ligefrem et forstyrrende element der sætter spørgsmålstegn ved den valgte praksis. Derudover er det en vigtig ledelsesfunktion at deltage som formidler af børnehaveklassens rolle og placering både internt på skolen og i forhold til dens omverden. Ikke mindst i den fase som børnehaveklassen nu befinder sig i hvor den er i gang med at skabe en ny identitet med et nyt indhold og nye samarbejdsrelationer, er det væsentligt at ledelsesniveauerne indtager en aktiv og engageret rolle i udviklingen. Det har været kendetegnende i evalueringen at de skoler der har den klarest formulerede forståelse af mål og indhold i børnehaveklassen, har været igennem forløb der har trukket på både ledelse og medarbejdere.

7.3 Evalueringsgruppens fremtidsvisioner

Denne sidste opsamling på evalueringsrapporten om børnehaveklassen rummer en kort opsummering af fire grundlæggende spørgsmål fra kommissoriet som det har været evalueringens opgave at besvare. Derudover kommer evalueringsgruppen med sit eget bud på hvordan den nye børnehaveklasse kan se ud efter vedtagelsen af et nyt folkeskoleforlig der sandsynligvis også vil medføre klare udmeldinger om det første klassetrin i folkeskolen.

Evalueringens grundlæggende spørgsmål

Hvordan tolkes de formelle rammer, og hvilken betydning har de for den pædagogiske praksis i børnehaveklassen og dens sammenhæng med skolen i øvrigt?

De formelle rammer i form af mål, indholdsplaner og fremgangsmåder er som beskrevet kendetegnet ved at være færre end for folkeskolen i øvrigt, brede og ofte ikke tænkt ind i en pædagogisk progression. Selvom der rent faktisk er formuleret rammer, er der en tendens til uenighed om rammernes karakter og status. Samtidig er tolkningen af de formelle rammer knyttet til en meget personafhængig, til dels traditionsbunden og uformel kultur der, som den selv udtrykker det, ikke vil "blande sig" i andres tænkning, holdninger, pædagogik osv. Det har derfor vist sig at være svært for en række kommuner og skoler at slå igennem med de pædagogiske intentioner for indskolingen, herunder børnehaveklassen, som en del af et forløb.

Hvilken betydning har de organisatoriske forhold for den pædagogiske praksis i børnehaveklassen og dens sammenhæng med skolen i øvrigt?

Dette spørgsmål har været søgt besvaret ved at se på de mange relationer børnehaveklassen indgår i. De institutionelle relationer til ikke mindst daginstitutionerne, til 1. klasse og til SFO. De menneskelige relationer forstået som samarbejdsrelationerne i børnehaveklassen, med skolens øvrige aktører og med forældrene.

For de institutionelle relationers vedkommende har evalueringen konstateret at der er et stort ønske fra skolernes side om at gøre overgangen fra daginstitution til skole endnu mere sammenhængende. Det er derfor også et ønske fra skolernes side at gøre dette samarbejde mere intensivt og integreret end i dag. Evalueringsgruppen har samlet konstateret at der er mange initiativer på området, men de har endnu ikke medført at der generelt er tale om glidende overgange mellem niveauerne. Dette hindres bl.a. af de rent organisatoriske forhold hvor nogle skoler modtager elever fra adskillige børnehaver, at der er en tendens til at koncentrere samarbejdet om aktiviteter for børn og voksne, samt at der i det pædagogiske samarbejde er en tilbøjelighed til at fokusere på enkeltbørn frem for på pædagogik. Endelig har det været markant at de mange mål om at knytte stærkere pædagogiske bånd mellem skole og SFO endnu ikke er nået.

Evalueringsgruppen har i øvrigt fundet det slående at der i langt mindre grad end for overgangen fra daginstitution til børnehaveklassen er formuleret rammer for overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse. Dette burde måske heller ikke være nødvendigt, men evalueringen har vist at der fortsat er problemer med at afklare de gensidige forventninger og koordinere den pædagogiske progression mellem disse niveauer.

De menneskelige relationer i børnehaveklassen er fortsat præget af at være nyetablerede. Der bruges meget tid på "at finde hinanden" og forstå hvilket indhold samarbejdet egentlig skal have. Også i denne sammenhæng har kulturens individuelle og uformelle præg en betydning. Men det har været tydeligt at man gerne vil hinanden. Der er for de fleste skolers vedkommende et stort ønske om at udbygge det eksisterende samarbejde. Evalueringsgruppen har bl.a. peget på mere klart formulerede rammer for samarbejdet, større mulighed for dialog om de centrale begreber i børnehaveklassen, større involvering fra ledelsesniveau, større fokus på børnehaveklassen i grunduddannelserne og mulighed for fælles efteruddannelse.

Hvilke overvejelser danner grundlag for den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen i børnehaveklassen, og hvilken pædagogisk praksis giver det sig udtryk i?
Evalueringen har vist at børnehaveklassen er præget af et ønske om at gøre børnene trygge ved hinanden og skolen, vænne dem til skolens rammer, organisation og kultur og i stadigt større grad introducere og forberede dem til skolens faglige arbejde – især hvad angår den sproglige opmærksomhed. Legen står meget stærkt i børnehaveklasseledernes bevidsthed som udgangspunktet for aktiviteterne, og det samme gør intentionen om tage udgangspunkt i den enkelte elev. Den typiske skoledag i børnehaveklassen består af en blanding af fælles aktiviteter, individuelle aktiviteter og frilegsperioder. Evalueringsgruppen finder at der foregår mange gode aktiviteter, og at aktiviteterne generelt er varierede både hvad angår form og indhold. Dog har den konstateret at det er vanskeligt for børnehaveklassen at bruge begrebet "leg" i dets fulde udstrækning og at finde en fælles forståelse af begreberne "undervisning" og "læring". Evalueringsgruppen har på

samme måde fundet at der i arbejdet med at give udfordringer til den enkelte elev sker en forskydning fra at undervisningsdifferentiere til gavn for hele elevgruppen til at elevdifferentiere over for elever med særlige behov.

I hvilken grad er børnehaveklassen en del af skolens helhed?
De skoler der har forholdt sig direkte til spørgsmålet, giver udtryk for at børnehaveklassen *er* en del af skolens helhed. Evalueringsgruppen har dog det indtryk at der fortsat blandt både forældre og lærere er en tilbøjelighed til at tænke på 1. klasse som "den rigtige" skolestart. Mange skoler holder da også fast i traditionerne med flag på bordet – nu både i børnehaveklasse og 1. klasse. Evalueringsgruppen har allerede peget på at der er problemer med at finde den "pædagogiske røde tråd". Børnehaveklassen som en del af skolens helhed udtrykkes ikke alene ved det omfang skolens tænkning og kultur slår igennem i børnehaveklassen, men i lige så høj grad ved at der sker en påvirkning den anden vej. Fx har evalueringsgruppen ikke kunnet konstatere at børnehaveklassens forståelse af legen som central for elevernes læring og udvikling er slået igennem i 1. klasse. Det skal dog retfærdigvis bemærkes at evalueringen ikke specifikt har undersøgt den pædagogiske praksis i 1. klasse. Det er derfor en væsentlig pointe for evalueringsgruppen at der fremover arbejdes mere målrettet med en gensidighed i den pædagogiske praksis mellem børnehaveklassen og 1. klasse.

Børnehaveklassen i fremtiden
Evalueringsgruppen vil som afslutning på rapporten fremhæve tre bud på nogle nye rammer for børnehaveklassen der rækker en smule længere end evalueringen i sig selv har dannet grundlag for, men som evalueringsgruppen på grundlag af medlemmernes egen erfaring, indsigt og holdning mener vil medvirke til at styrke undervisningen i børnehaveklassen. De præsenteres ganske kort da evalueringsgruppen mener at rapportens mange beskrivelser, analyser og anbefalinger knytter logisk an til disse tre sidste anbefalinger.

- *Evalueringsgruppen foreslår at der ikke alene formuleres en målsætning og indholdsplan for børnehaveklassen, men at den med udgangspunkt i børnenes alsidige personlige udvikling bygges ind i en samlet plan for hele gruppen af børn på 3-9 år. Dette vil medvirke til at understøtte den pædagogiske sammenhæng og progression i hele forløbet.*
- *Den undervisningspligtige alder bør nedsættes til seks år så der er undervisningspligt for de børn der i dag går i børnehaveklasse – 9. klasse. Evalueringsgruppen deler det synspunkt en del skoler har, at en "obligatorisk" børnehaveklasse vil styrke børnehaveklassens betydning og medvirke til at afklare dens funktion som starten på skolen både internt på skolerne og i forhold til daginstitutioner og forældre. Navnets betydning for skolens og omgivelsernes forståelse af klassetrinnet som overgangen fra børnehaven og starten på skolen bør overvejes.*

- *Endelig vil evalueringsgruppen foreslå at der bl.a. gennem grund- og efteruddannelse gives mulighed for at sammensætte team af medarbejdere med forskellige uddannelsesbaggrunde i hele indskolingsforløbet ud fra både deres formelle og faktiske kompetencer.*

Appendiks

Appendiks A: Anvendt litteratur

I evalueringen har der været inddraget en stor mængde skriftlige kilder i form af love, betænkninger, undersøgelsesrapporter, artikler, debatbøger mv. Denne oversigt medtager imidlertid kun litteratur som der direkte henvises til i rapporten.

Bisgaard, Niels Jørgen mfl. (1984): *Skolegangens påbegyndelse. Betænkning nr. 1018.*

Evaluering af forsøg med skolestarten. PLS Rambøll Management, 2001.

Evaluering af programmet Folkeskolen år 2000. Midtvejsrapport. AKF, DLH, DPI og SFI, 2000.

Folkeskolen i tal: Planlægningstal 1999/00. Undervisningsministeriet, 2000.

Folkeskolen i tal: Planlægningstal 2000/01. Undervisningsministeriet, 2001.

Germeten, Sidsel (1999): *Evaluering af Reform 97 "På vei mot ny grunnskole i Oslo"*. HiO-rapport nr. 8/99.

Integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem. Skolverket 2001.

Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. *Stortingsmelding nr. 16, 2001 – 2002.* Oslo, Utdannings- og forskningsdepartementet.

Lillemyr, Ole Fredrik (2001): *Nyere norsk forskning rettet mot overgangen barnehage – skole*. I Norsk Ped. Tidsskrift nr. 5 og 6.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskole 1996. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. Norge.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94 anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet. Regeringskansliet, Utbildningsdepartementet 1998. Sverige.

Pramling Samuelsson, I. og S. Sheridan (1999): *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Appendiks B: Metode

I dette appendiks gennemgås de enkelte dele af evalueringens dokumentationsgrundlag. Afsnittet om selvevalueringerne er mere udførligt end de øvrige afsnit. Det skyldes dels at selvevalueringsdelen har en særlig plads som et fast og grundlæggende metodeelement i EVA's evalueringer, dels at selvevalueringerne har et dobbelt formål: Ud over at være et væsentligt led i dokumentationsgrundlaget skal de bidrage til udvikling på den enkelte selvevaluerende skole.

Selvevalueringsrapporter fra 11 skoler

I dette afsnit redegøres først for de udmeldinger de 11 selvevaluerende skoler har fået fra EVA, og for hvordan skolerne konkret har grebet selvevalueringerne an. Sidst i afsnittet gives en vurdering af selvevalueringsrapporterne i deres egenskab af dokumentationsmateriale.

Oprindelig blev 12 skoler udvalgt til at gennemføre en selvevaluering som led i evalueringen. De 12 skoler blev udvalgt af DPU for EVA. I forbindelse med udvælgelsen er der lagt vægt på at skolerne selv og/eller de kommuner de ligger i, har arbejdet aktivt med udvikling af børnehaveklassen/indskolingsområdet inden for de seneste år. Skolerne er derfor ikke nødvendigvis repræsentative for alle landets skoler når det gælder tænkning og praksis i relation til børnehaveklassen. I udvælgelsen er der dog taget højde for at de deltagende skoler er spredt ud over landet, og for at der indgår såvel små som store skoler. En enkelt skole, Fårevejle Centralskole, udgik på et tidligt tidspunkt af evalueringen da skolen stod foran sammenlægning med en anden skole. En samlet beskrivelse af de deltagende skoler findes i Appendiks C.

De 11 skoler har i perioden 28. november 2001 til 25. februar 2002 gennemført en selvevaluering af deres pædagogiske tænkning og praksis i børnehaveklassen. Konkret er selvevalueringerne gennemført af selvevalueringsgrupper på skolerne med udgangspunkt i en vejledning fra EVA. Vejledningen indeholdt en baggrundsdel hvor skolerne har skullet besvare en række faktuelle spørgsmål, og en evalueringsdel hvor skolerne har skullet beskrive, diskutere og vurdere det de gør og tænker i forhold til tre temaer:

- Den pædagogiske praksis i børnehaveklassen
- Børnehaveklassen – mellem børnehave og 1. klasse
- De voksne i og omkring børnehaveklassen.

Endelig skulle selvevalueringerne indeholde skolernes bud på den ideelle fremtidige børnehaveklasse.[31]

Organisering og tidsforbrug

EVA har i vejledningen til selvevaluering anbefalet skolerne at sammensætte selvevalueringsgrupper bestående af fem til syv personer. I vejledningen er der samtidig blevet peget på at det ville være hensigtsmæssigt at lade gruppen bestå af såvel medarbejdere i børnehaveklassen som medarbejdere der ikke arbejder i børnehaveklassen til daglig. Derudover er skolerne blevet opfordret til at overveje at inddrage en sparringsgruppe undervejs i selvevalueringsprocessen. Den endelige sammensætning af selvevalueringsgruppe og eventuelle sparringsgrupper har imidlertid været op til den enkelte skole. Det eneste krav fra EVA's side har været at der skulle være en koordinator for selvevalueringsprocessen der fik funktionen som kontaktperson til EVA.

Som det fremgår af nedenstående tabel, har flertallet af skolerne valgt at følge anbefalingen om at lade selvevalueringsgruppen bestå af fem til syv personer. To skoler har dog valgt at organisere sig med en meget lille gruppe bestående af kun tre personer, mens to andre skoler har haft en stor selvevalueringsgruppe bestående af otte personer eller flere. De tilbagemeldinger der er kommet til EVA, tyder på at en gruppe på tre personer er for lille til at få diskussionerne bredt tilstrækkeligt ud. En lidt større gruppe bestående af personer med forskellige vinkler på evalueringens temaer, giver mere nuancerede diskussioner.

Tabel 15
Antal personer i selvevalueringsgruppen

	Tre personer	Fem til syv personer	Otte personer eller flere
Antal skoler	2	7	2

Børnehaveklasseledere indgår i selvevalueringsgrupperne på alle 11 skoler, mens repræsentanter for skolens ledelse og for de kommende lærere i 1. klasse også er med de fleste steder. De nuværende 1. klasselærere og skole/SFO-pædagoger er repræsenteret i ca. halvdelen af selvevalueringsgrupperne.

En enkelt skole har i tilknytning til selvevalueringsgruppen nedsat en sparringsgruppe som har givet kommentarer til et udkast til selvevalueringsrapport. Andre skoler har i større eller mindre

[31] *Vejledningen til selvevaluering er tilgængelig på EVA's hjemmeside, www.eva.dk.*

omfang inddraget relevante personer på skolen i forbindelse med arbejdet med et eller flere temaer.

Selvevalueringsgrupperne har arbejdet lidt forskelligt. Nogle har delt sig op i mindre grupper som har haft ansvaret for hver deres tema i rapporten, mens andre har gennemgået samtlige temaer i den samlede gruppe. I de tilfælde hvor gruppen har holdt sig samlet, har der typisk været holdt syv til ti møder.

Hovedparten af skolerne har anvendt mellem 200 og 300 timer til selvevalueringsprocessen, inkl. rapportskrivning (se nedenstående tabel). Yderpunkterne udgøres af en skole der angiver kun at have brugt 36 timer, og af en anden skole der har oplyser at have anvendt mere end 250 timer.

Tabel 16
Samlet tidsforbrug til selvevalueringsprocessen

	< 100 timer	100-200 timer	201-300 timer	Ikke oplyst
Antal skoler	2	2	6	1

For en del skolers vedkommende er der tale om et skønnet tidsforbrug. Som hovedregel er ledelsesrepræsentanternes tidsforbrug ikke medregnet.

Skolernes udbytte og feedback til EVA

De fleste skoler beskriver selvevalueringsprocessen som både spændende og givende. Typiske kommentarer i selvevalueringsrapporter, ved besøg og seminarer lyder:

- *"Det har synliggjort hvad det er man egentlig går og gør".*
- (Der har været en) *"kolossal vækst i viden i løbet af processen. Det er vigtigt at mange nu ved hvad hinanden gør – og hvorfor".*
- *"Det er vigtigt at få den enkeltes viden gjort fælles".*
- *"Selvevalueringsprocessen har sat tanker i gang. Det har givet pædagogiske diskussioner som man til daglig ikke får skrevet ned".*
- *"Selvevalueringen har gjort at jeg mere sætter spørgsmålstegn ved det jeg gør i børnehaveklassen".*
- *"Arbejdet har sat sig spor hos os selv".*

Mange skoler beskriver dog også at der har været tale om en vanskelig og tidsmæssigt presset proces. Trods udbredt tilfredshed med EVA's informationsmøder i november 2001 hvor vejledningen til selvevaluering blev præsenteret og afprøvet i praksis, havde flere skoler vanskeligt ved at komme i gang. Enkelte selvevalueringsgrupper har fundet selve vejledningen svær at forstå og anvende, mens andre grupper har fundet at den er interessant og til stor hjælp. Nogle af de sidstnævnte skriver direkte at denne selvevalueringsmodel fremover vil indgå i skolens samlede værktøjskasse.

Det er tydeligt at de fleste vanskeligheder undervejs i processen har koncentreret sig om de dele af de enkelte selvevalueringer der skulle belyse hvilke uskrevne normer, holdninger og regler mv. der findes i relation til de enkelte temaer. Som det understreges i vejledningen til selvevaluering, er der her tale om en øvelse der er dobbelt vanskelig: Det drejer sig både om at sætte ord på selvfølgeligheder, hvad mange umiddelbart finder unaturligt eller overflødigt, og om at sætte lys på de uenigheder og konflikter der vil være på enhver skole. Dette er lykkedes i nogle selvevalueringer, men langt fra i alle 11.

Hvad angår den overordnede tilrettelæggelse af evalueringsprocessen efterlyser flere skoler en længere planlægningshorisont. Konkret stiller en skole fx forslag om at et evalueringsprojekt af denne type forberedes skoleåret før det igangsættes. Dette ville give skolerne bedre mulighed for at afsætte de fornødne ressourcer. Andre skoler har omvendt fundet det frustrerende at der gik flere måneder fra kommissoriet for evalueringen blev meldt ud, til der kom en vejledning til selvevaluering der tydeligt beskrev hvad der forventedes af dem.

Udbredelse af resultater og erfaringer

I vejledningen til selvevaluering er skolerne blevet opfordret til at udbrede kendskabet til selvevalueringen på skolen undervejs i processen og til efter aflevering til EVA at arbejde videre med resultater og erfaringer uden at afvente besøg, seminarer og evalueringsrapport. Opfordringen er begrundet i formålet om at selvevalueringerne gerne skulle føre til udvikling på de enkelte skoler, og i en overbevisning om at den udvikling bedst igangsættes når indtrykkene fra selvevalueringen stadig er friske.

Undervejs i selvevalueringsprocessen udsendte Undervisningsministeriet en opfølgningsbekendtgørelse hvoraf det fremgår at institutioner der udarbejder selvevalueringer som et led i EVA's evalueringer, skal udarbejde en opfølgningsplan senest et halvt år efter offentliggørelse af den endelige evalueringsrapport. Skolerne vidste imidlertid ikke noget om indholdet af bekendtgørelsen på det

tidspunkt hvor EVA undersøgte deres strategi for formidling og opfølgning i forhold til selvevalueringerne.[32]

Af selvevalueringer, besøg og seminarer fremgår det at skolerne undervejs i processen typisk har orienteret skolebestyrelse, pædagogisk råd, forældrene og andre om at arbejdet var i gang. I forbindelse med afslutning af selvevalueringen har enkelte skoler fremlagt resultater og overvejelser for en større kreds, fx skolens indskolingsafdeling, skolebestyrelsen eller pædagogisk råd. Andre skoler overvejer at gøre det samme. Erfaringerne fra de skoler der allerede har forsøgt at inddrage den øvrige skole, er dog at interessen ikke har været særlig stor, særlig ikke fra medarbejdere der primært arbejder på mellemtrinnet eller med udskolingsklasser.

På det ene seminar udspandt der sig en diskussion af i hvilke fora denne type arbejde bedst formidles. Deltagere fra skolerne rejste spørgsmålet om det fx er rimeligt at nogle emner, fx skolestart, kun debatteres blandt medarbejdere i indskolingen. Der var enighed om at nogle emner altid vil være relevante for hele skolen. Det kunne fx dreje sig om en overordnet forståelse af læring som Howard Gardners teori om de mange intelligenser (se kapitel 3). På flertallet af de selvevaluerende skoler har selvevalueringsprocessen tilsyneladende ikke givet anledning til diskussioner om indskolingspædagogikkens betydning for resten af skolen.

Selvevalueringsrapporterne som dokumentationsgrundlag

Selvevalueringsrapporterne fra skolerne har et omfang på mellem 9 og 28 sider. Dertil kommer en række bilag og for to skolers vedkommende en videofilm.

Set under et giver rapporterne et godt indtryk af tænkning og praksis i forhold til børnehaveklassen og dens sammenhæng med børnehaverne og med 1. klasse som præger de enkelte skoler. Der er dog stor forskel på kvaliteten af de enkelte rapporter. Det er tydeligt at skolerne har prioriteret selvevalueringsarbejdet meget forskelligt, og at de centrale deltagere i selvevalueringerne på de enkelte skoler har haft vidt forskellige baggrunde for at kunne løse opgaven.

Hvad angår prioriteringen af opgaven er der i vejledningen lagt op til at skolerne kunne vælge at belyse de emner de fandt vigtigst inden for de tre temaer. Nogle skoler har tydeligvis lagt mange kræfter i at prioritere emnerne efter relevans. Enkelte skoler har imidlertid valgt kun at belyse et enkelt eller ganske få emner inden for hvert enkelt tema, og det er uklart hvorvidt der er tale om de vigtigste emner i forhold til en analyse og vurdering af skolens praksis.

[32] Bekendtgørelse nr. 1117 af 28. december 2001 om opfølgning på evaluering ved Danmarks Evalueringsinstitut mv.

Et andet forhold der kan give et fingerpeg om prioriteringen af opgaven, er rapporternes omfang. Nu er det ikke nødvendigvis sådan at en lang rapport automatisk er bedre end en kortere rapport, men der er grænser for hvor stor dybde der kan rummes i beskrivelser, analyser og vurderinger på meget få sider. I vejledningen blev selvevalueringsgrupperne bedt om at holde sig inden for 25-30 sider. Efter gennemlæsning af rapporterne er det hovedindtrykket at de rapporter som fylder under 20 sider, typisk ikke lever op til de forventninger til indhold der fremgår af vejledningen.

Generelt er skolerne stærkest til at beskrive praksis og til at komme med bud på hvad de gerne vil henholdsvis fastholde og ændre. Derimod kniber det for flere skoler at gøre rede for hvorfor tingene er som de er. Således er det som tidligere nævnt tydeligt at nogle selvevalueringsgrupper har haft vanskeligt ved at forholde sig til den opgave der gik ud på at belyse den kulturelle dimension i forhold til pædagogisk tænkning og praksis. Samtidig slår en manglende tradition for skriftlighed omkring det pædagogiske indhold klart igennem i mange rapporter.

Flertallet af selvevalueringsrapporterne giver et godt indblik i den pædagogiske tænkning og praksis i forhold til børnehaveklassen. Ca. 1/3 af rapporterne giver dog kun et fragmentarisk indtryk af forholdene på de pågældende skoler, enten fordi de primært holder sig til det beskrivende niveau, og/eller fordi de afgrænser sig fra at belyse væsentlige dele af skolens virksomhed i forhold til evalueringens tre hovedtemaer.

Besøg og seminarer

Evalueringsgruppen og projektgruppen har i april 2002 aflagt et besøg af en dags varighed på fem af de selvevaluerende skoler. Derudover er der blevet holdt to endagsseminarer, hver med deltagelse af evalueringsgruppen, projektgruppen og repræsentanter fra tre af de øvrige skoler. Formålet med såvel besøg som seminarer har været at give evalueringsgruppen mulighed for med udgangspunkt i selvevalueringsrapporterne at drøfte centrale forhold omkring børnehaveklassen med repræsentanter for medarbejderne i børnehaveklassen og indskolingen i øvrigt, herunder fritidsordningen, samt med skolens ledelse. På skolebesøgene var der mulighed for at uddybe skolespecifikke forhold i forhold til evalueringens temaer ved møder med de enkelte medarbejdergrupper både hver for sig og samlet. Dette var ikke muligt på seminarerne. Til gengæld kunne såvel plenum- som gruppediskussioner tage udgangspunkt i de deltagende skolers forskellige tilgange til børnehaveklassen. Evalueringsgruppen vurderer at begge metoder til uddybning af selvevalueringerne har været udbytterige, og at de har suppleret hinanden på en god måde i belysningen af evalueringens temaer.

Forældreundersøgelsen

PLS RAMBØLL Management har i januar 2002 gennemført en interviewundersøgelse blandt forældre til børn på de 11 selvevaluerende skoler. Formålet med undersøgelsen har været at belyse både forældrenes og børnenes forventninger til og oplevelser af børnehaveklassen, overgangen mellem børnehave og børnehaveklasse samt overgangen mellem børnehaveklasse og 1. klasse. Undersøgelsen har bestået af et fokusgruppeinterview på hver skole med deltagelse af ca. ti forældre, heraf ca. halvdelen med børn i børnehaveklasse og halvdelen med børn i 1. klasse. Alle interviewene er blevet gennemført med udgangspunkt i den samme spørgeguide. Det betyder at følgende syv temaer er blevet diskuteret af forældre på alle 11 skoler:

- Forældrenes forventninger til børnehaveklassen og 1. klasse
- Børnenes forventninger til børnehaveklassen og 1. klasse
- Mål for børnehaveklassen
- Indhold i undervisningen i børnehaveklassen og 1. klasse
- Forældrerollen i børnehaveklassen
- Skolestarten som en del af skolens helhed
- Overraskelser i forhold til forventninger hos forældre og børn.

Undersøgelsen opfylder målet om at belyse forældrenes forventninger og oplevelser i forhold til temaerne. Derimod viste målet om at få et indblik i børnenes forventninger og oplevelser gennem interview med deres forældre sig at være vanskeligt at indfri. Generelt har forældrene haft svært ved at give nuancerede bud på børnenes mere specifikke forventninger og oplevelser. Derimod kunne de godt fortælle mere overordnet om hvorvidt børnene fx glædede sig til skolestarten.

Evalueringsgruppen vurderer at forældreundersøgelsen udgør et vigtigt og spændende dokumentationsmateriale i sig selv, og at den er et godt supplement til selvevalueringer, besøg og seminarer. Undersøgelsen er trykt som et særskilt bilag til denne evalueringsrapport og er tilgængelig i en elektronisk udgave på www.eva.dk.

Kommuneundersøgelsen

Ifølge kommissoriet, jf. Appendiks D, skal evalueringen belyse den pædagogiske tænkning og praksis i børnehaveklassen med udgangspunkt i de formulerede mål, rammer og vilkår på nationalt, kommunalt og lokalt niveau. Som led i evalueringens kortlægning af de formelle mål, rammer og vilkår har UNI-C Statistik & Analyse i perioden december 2001 til januar 2002 gennemført en spørgeskemaundersøgelse for EVA blandt samtlige danske kommuner. I undersøgelsen er den

ansvarlige på skoleområdet blevet bedt om en række oplysninger om rammer, målsætninger, indholdsplaner og fremgangsmåder for børnehaveklassen og overgangene mellem børnehave, børnehaveklasse og 1. klasse. 89 % af kommunerne har besvaret spørgeskemaet, hvilket vurderes at være meget tilfredsstillende.

I denne undersøgelse og i skoleundersøgelsen og materialeanalysen (se nedenfor) er der anvendt følgende definitioner af begreberne *overordnede skolepolitiske mål, mål for børnehaveklassen og overgangene, indholdsplan og fremgangsmåder*:

Kommunens *overordnede skolepolitiske mål* refererer til hele eller større dele af folkeskolernes virksomhed. Der kan fx være tale om generelle undervisningsprincipper eller indretningen af de fysiske rammer.

Mål for selve børnehaveklassen og overgangene fra børnehaven og til 1. klasse forholder sig specifikt til disse områder og kan være formuleret kommunalt (centralt) eller på skoleniveau (lokalt). Der kan fx være tale om pædagogiske mål eller mål for rammer og organisation.

Med *indholdsplan* tænkes på en formaliseret beskrivelse af kommunens eller den enkelte skoles forventninger til det pædagogiske indhold i børnehaveklassen. Indholdsplaner kan sammenlignes med undervisningsvejledninger eller læseplaner for undervisningen i 1.-10. klasse uden nødvendigvis at relatere sig til enkelte fag.

Fremgangsmåder er kommunens eller den enkelte skoles nedskrevne anvisning på hvordan de overordnede målsætninger skal gennemføres i praksis. Det kan fx være en handleplan, retningslinjer eller procedurer for samarbejdet mellem børnehaver og skoler om børnenes skolegang.

Evalueringsgruppen vurderer at kommuneundersøgelsen bidrager med ny, interessant viden om hvilke rammer, mål mv. for børnehaveklassen og overgangene der findes på kommunalt niveau. Undersøgelsen er trykt som et særskilt bilag til denne evalueringsrapport og er tilgængelig i en elektronisk udgave på www.eva.dk.

Skoleundersøgelsen

UNI-C Statistik & Analyse har i januar og februar 2002 gennemført en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere og børnehaveklasseledere om mål, indholdsplaner og fremgangsmåder i relation til børnehaveklassen. Ligesom kommuneundersøgelsen (se ovenfor) bidrager denne undersøgelse til at kortlægge rammer og mål på området, i dette tilfælde set ud fra et skoleperspektiv. Spørgeskemaerne til henholdsvis skoleledere og børnehaveklasseledere rummer en del fælles

spørgsmål, men er ikke helt identiske. Ud over kortlægningsdelen indeholder undersøgelsen bl.a. et antal spørgsmål hvor børnehaveklasselederne bliver bedt om at vurdere de eksisterende mål, indholdsplaner mv.

Der er tale om en stikprøveundersøgelse hvor i alt 598 skoler modtog spørgeskemaer. Skolerne er udvalgt sådan at halvdelen (gruppe 1) ligger i kommuner som i kommuneundersøgelsen har svaret ja til at kommunen har nedskrevet mål og/eller indholdsplaner for børnehaveklassen. Den anden halvdel af skolerne (gruppe 2) ligger i kommuner som i kommuneundersøgelsen har svaret at de hverken har nedskrevet mål eller indholdsplaner. Der er således ikke tale om at skolerne er repræsentative for alle skoler i landet. Derimod viser en bortfaldsanalyse at svarene er repræsentative for henholdsvis skoleledere og børnehaveklasseledere på de to grupper af skoler. Svarprocenten for skolelederne er 73 % og for børnehaveklasseledere 71 %, hvilket er tilfredsstillende.

I forbindelse med denne og to andre undersøgelser – kommuneundersøgelsen og materialeanalysen – er begreberne *overordnede skolepolitiske mål, mål for børnehaveklassen og overgangene, indholdsplan og fremgangsmåder* blevet defineret, og det er disse definitioner som anvendes i evalueringsrapporten (jf. boks i afsnittet om kommuneundersøgelsen).

Evalueringsgruppen vurderer at resultaterne af skoleundersøgelsen er interessante i sig selv, men at de ikke mindst bliver spændende når resultaterne sammenholdes med de tilsvarende resultater fra kommuneundersøgelsen. Tilsammen giver de to undersøgelser et tankevækkende billede af hvor forskelligt kommuner, skoleledere og børnehaveklasseledere opfatter rammer, mål mv. for børnehaveklasseområdet.

Skoleundersøgelsen er trykt som et særskilt bilag til denne evalueringsrapport og er tilgængelig i en elektronisk udgave på www.eva.dk.

Materialeanalysen

PLS RAMBØLL Management har i perioden marts – april 2002 gennemført en analyse af materialer med mål, indholdsplaner og fremgangsmåder i relation til børnehaveklassen. Alle landets kommuner og de 598 skoler som deltog i skoleundersøgelsen, er blevet opfordret til at indsende deres materialer. Der er i alt indkommet 936 materialer som fordeler sig på 126 kommuner (46 % af de adspurgte) og 281 skoler (47 % af de adspurgte).

Som baggrund for analysen blev der udarbejdet et generelt kodningsskema og et særligt tillægsskema for indholdsplaner. Analysen har haft til formål at karakterisere materialernes form og indhold, dvs. bestemme hvad materialet handler om (fx faglige emner, sociale og personlige emner

eller overgange og sammenhænge), og om der i materialet optræder fx mål, succeskriterier, metoder og aktiviteter. Derudover indeholder undersøgelsen en særskilt analyse af karakteren af pædagogiske overvejelser i de indsendte indholdsplaner for børnehaveklassen. Resultatet af analysen præsenteres ikke med udgangspunkt i det enkelte materiale, men i form af hvor mange procent af kommunerne henholdsvis skolerne som i et eller flere af deres indsendte materialer har fx mål for børnehaveklassen. Dette letter sammenligning mellem materialeanalysen og henholdsvis kommune- og skoleundersøgelsen.

I forbindelse med denne og de to ovenfor nævnte undersøgelser er begreberne *overordnede skolepolitiske mål, mål for børnehaveklassen og overgangene, indholdsplan og fremgangsmåder* blevet defineret, og det er disse definitioner som anvendes i evalueringsrapporten (jf. boks i afsnittet om kommuneundersøgelsen).

Evalueringsgruppen vurderer at materialeanalysen bidrager med væsentlig viden om hvilke emner kommuner og skoler prioriterer at nedskrive mål, metoder mv. for i relation til børnehaveklassen – og hvordan de gør det. Når resultaterne sammenholdes med kommune- og skoleundersøgelsens resultater, fås et nuanceret billede af omfang og karakter af mål mv. på området. Undersøgelsen er trykt som et særskilt bilag til denne evalueringsrapport og er tilgængelig i en elektronisk udgave på www.eva.dk.

Appendiks C: De selvevaluerende skoler

Dette appendiks beskriver kort de 11 selvevaluerende skoler. Beskrivelsen tager dels udgangspunkt i skolernes egne beskrivelser, dels i besøg og seminarer. De 11 skoler var:

- Damhavens Skole i Vejle Kommune
- Frisholm Skole i Them Kommune
- Hastrupskolen i Køge Kommune
- Lihme Skole i Spøttrup Kommune
- Løkken Centralskole i Løkken-Vrå Kommune
- Møllevangsskolen i Rønnede Kommune
- Nymarksskolen i Kerteminde Kommune
- Rolf Krake Skole i Holstebro Kommune
- Røde Kro Skole i Røde Kro Kommune
- Tranegårdsskolen i Gentofte Kommune
- Vorbasse Skole i Billund Kommune.

Beliggenhed og størrelse
Skolerne er bl.a. udvalgt så de geografisk set er spredt over hele landet. Der er skoler fra både Jylland, Fyn og Sjælland, og der er skoler fra udprægede landområder, provinsbyer og fra Københavnsområdet. Derfor er der også stor forskel på skolernes størrelse. Det svinger lige fra en ganske lille landskole med 84 elever til en forstadsskole med 794. Dog har de fleste skoler mellem 300 og 500 elever og dermed to spor. Børnehaveklassernes klassekvotienter er fordelt på nogenlunde samme måde: De fleste ligger omkring 20, mens yderlighederne hedder henholdsvis 6 og 25. Ti af skolerne har tilknyttet SFO, mens én skole er tilknyttet et fritidshjem.

Det mest normale er at de selvevaluerende skoler fysisk har placeret børnehaveklassen på skolen, typisk som en del af en indskolingsafdeling. Men der er også enkelte skoler hvor børnehaveklassen ligger i den ene ende af en skolebygning og har egen indgang m.m., ligesom børnehaveklasserne på et par af skolerne har deres helt eget hus.

Timeantal og sammensætning af medarbejdere
På de fleste af skolerne har eleverne i børnehaveklassen 20 lektioner om ugen, på to skoler har de mellem 21 og 25, mens man på de sidste tre pga. udviklingsprojekter har fået dispensation fra

folkeskoleloven så børnehaveklassen har 30 ugentlige lektioner. Typisk har en børnehaveklasseleder klassen i de fleste lektioner og bliver så suppleret af en skolepædagog, en lærer, en musiklærer eller andre i få ugentlige timer. Der er næsten lige så mange forskellige modeller for sammensætning af medarbejderne som der er skoler, og af forskellige årsager kan sammensætningen endda svinge fra klasse til klasse.

Nogle steder er den kommende 1. klasselærer fx med to til fem timer hele året, andre steder først efter jul, og atter andre steder har vedkommende slet ikke timer i børnehaveklassen. På samme måde svinger det med skolepædagogerne. Store klasser og klasser med 30 lektioner, specielt krævende børn eller lignende har ofte en skolepædagog i fem til ti timer om ugen. Sådan er det imidlertid ikke på alle skoler. Enkelte steder undervises børnehaveklassen slet ikke af andre end en børnehaveklasseleder.

Det er meget forskelligt hvilke rammer der er for samarbejdet mellem de voksne i og omkring børnehaveklasserne. Mange af skolerne lægger op til at børnehaveklasselederne i vid udstrækning kører deres klasser alene. Andre steder er børnehaveklasselederen del af et mere eller mindre formaliseret samarbejde. På fire skoler indgår børnehaveklasselederen i et selvstyrende team. Det kan fx være et teamarbejde mellem de der underviser i børnehaveklassen, eller mellem indskolingslærerne.

Mål og indhold

Det er meget forskelligt i hvilket omfang de selvevaluerende skolers børnehaveklasser er omfattet af kommunale eller lokale rammer. Ti af skolerne ligger i kommuner der har udarbejdet kommunale målsætninger på skoleområdet. Disse skoler har også selv udarbejdet målsætninger for deres skole. I mange tilfælde er disse målsætninger overordnede, men knap halvdelen af skolerne supplerer dem med målsætninger der specifikt er udarbejdet for børnehaveklassen. De steder der er udarbejdet målsætninger for børnehaveklassen, kan der fx, som på en af skolerne, være tale om personlige, faglige og sociale mål. På de fleste skoler bliver læse-forberedende aktiviteter prioriteret højt. Kun en af skolerne har udarbejdet en indholdsplan for børnehaveklassen, mens alle skolerne har årsplaner der beskriver børnehaveklassens aktiviteter året igennem.

Dialog og evaluering

Alle skolerne lægger stor vægt på skole-hjem-samarbejde. Men det er forskelligt i hvilken grad materialet lægger op til at forældrene bliver inddraget. Nogle opfordrer forældrene til at komme og være med i timerne, hvad man fx på en skole kalder "den åbne dørs politik". Andre koncentrerer sig om gennem nyhedsbreve, samtaler m.m. at informere forældrene om hvad der sker i børnehaveklassen. De fleste steder har man ved skolestarten forskellige forældremøder m.m. "som er

kutyme" på skolen, andre steder har hver børnehaveklasseleder sin måde at gøre det på, mens der endelig er nogle skoler der har faste procedurer for forældresamarbejdet.

Eksempler på udviklingsprojekter

De selvevaluerende skoler er bl.a. udvalgt fordi de selv og/eller de kommuner de ligger i, har arbejdet aktivt med udvikling af børnehaveklassen. Et eksempel på et sådant udviklingsprojekt er at man i en kommune, inspireret af Howard Gardners teori om de mange intelligenser, har udarbejdet "Den røde tråd", dvs. fælles nøglebegreber, holdninger og værdier som alle der arbejder med 0-18-årige i kommunen, skal tage udgangspunkt i.

I forlængelse af udviklingsprojekterne er flere af skolerne ved (eller planlægger) at bygge nye lokaler der underbygger deres pædagogiske tanker. Fx er en skole ved at bygge en helt ny indskolingsbygning med fleksible klasselokaler og mange varierede fællesrum med hyggekroge, mobile værksteder, køkken, mediatek, puderum m.m.

Appendiks D: Kommissorium

Baggrund
Folkeskoleloven slår fast at folkeskolen omfatter en frivillig 1-årig børnehaveklasse for 5-7-årige. Børnehaveklassen er ikke en del af grundskolen og heller ikke inkluderet i den 9-årige undervisningspligt.

Det påhviler kommunalbestyrelsen at oprette børnehaveklasser. Siden børnehaveklassen blev oprettet på forsøgsbasis i 1962, har antallet af børn der går i børnehaveklasse været stigende. I dag begynder ca. 98 % af alle børn deres skolegang i børnehaveklassen. Børnehaveklassen er således det første møde med skolen for de fleste børn i Danmark.

Det er karakteristisk for børnehaveklassen at der i modsætning til de efterfølgende klassetrin findes meget få nationale beskrivelser af børnehaveklassens mål og indhold. Børnehaveklassen er, i lighed med folkeskolen i øvrigt, underlagt folkeskolelovens formålsparagraf. Hertil kommer de centrale beskrivelser om børnehaveklassens særlige formål og indhold som er samlet i § 11:

"Undervisningen i børnehaveklasser gives overvejende i form af leg og andre udviklende aktiviteter. Det tilstræbes at gøre børnene fortrolige med skolens daglige liv".

Herudover fremgår det af folkeskoleloven at undervisningen i børnehaveklassen skal varetages af børnehaveklasseledere med pædagoguddannelse.

I forlængelse af disse nationalt udmeldte rammer har nogle kommuner og skoler fastsat mål og indhold for børnehaveklassen. Indholdet i og graden af målfastsættelse i børnehaveklassen kan derfor variere.

En forundersøgelse bestående af litteraturstudier, skolebesøg og interview med interessenter og eksperter peger på at der er en udbredt opfattelse af at børnehaveklassen udgør den egentlige skolestart, og at børnehaveklassen i praksis bør være en del af skolens helhed. Derudover viser forundersøgelsen at børnehaveklassens indhold i stigende grad synes at bestå af faglige aktiviteter, fx fokus på sprog og tal samt mere systematiske arbejdsmetoder i relation til børnenes sociale kompetencer.

Den samlede skolestart har været omfattet af ottepunktsprogrammet *Folkeskolen år 2000*, hvor *En god start – det fælles grundlag* satte fokus på den organisatoriske og indholdsmæssige tilrette-

læggelse af skolestarten og indskolingen. Men børnehaveklassen har ikke før været genstand for en selvstændig ekstern evaluering.

Evalueringsområde
Evalueringens primære område er børnehaveklassen i folkeskolen. Andre områder såsom daginstitutioner, skolefritidsordninger, fritidshjem og 1.-2. klasser kan belyses i det omfang de bidrager til beskrivelsen af børnehaveklassen.

Evalueringens formål
Evalueringen har til formål at beskrive og vurdere den pædagogiske tænkning og praksis i børnehaveklassen med udgangspunkt i følgende:

- De formulerede mål, rammer og vilkår for børnehaveklassen på nationalt, kommunalt og lokalt niveau
- Det forhold at børnehaveklassen er et frivilligt undervisningsår *i* skolen
- Spørgsmålet om hvorvidt børnehaveklassen i praksis er en del af skolens helhed.

Evalueringen skal således gennem det indsamlede dokumentationsmateriale belyse forholdet mellem på den ene side intentioner – herunder mål og indhold, forventninger og rammer – og på den anden side den konkrete pædagogiske praksis i børnehaveklassen.

På baggrund af ovenstående vil evalueringen konkret sætte fokus på følgende tre forhold:

1) De formelle rammer
Hvordan tolkes rammerne, og hvilken betydning har de for den pædagogiske praksis i børnehaveklassen og dens sammenhæng med skolen i øvrigt?

Her vil evalueringen belyse følgende aspekter:

- National lovgivning, cirkulærer og bekendtgørelser
- Nationale initiativer på området
- Kommunale og lokale målsætninger og retningslinjer
- Kommunale og lokale initiativer på området.

2) De organisatoriske forhold
Hvilken betydning har de organisatoriske forhold for den pædagogiske praksis i børnehaveklassen og dens sammenhæng med skolen i øvrigt?

Her vil evalueringen belyse følgende aspekter:

- Nationale, kommunale og lokale rammer for børnehaveklassen
- Medarbejdersammensætning, organisering og fysiske rammer
- Medarbejdernes kompetencer, vidensdeling, grund- og efteruddannelse
- Sammenhæng mellem daginstitution og børnehaveklasse samt mellem børnehaveklasse, 1.-2. klasse, skolefritidsordning og fritidshjem
- Børnehaveklassemedarbejdernes samarbejde med skolens ledelse og øvrige medarbejdere
- Børnehaveklassemedarbejdernes samarbejde med forældre.

3) Pædagogisk tænkning og praksis
Hvilke overvejelser danner grundlag for den konkrete tilrettelæggelse af undervisningen i børnehaveklassen, og hvilken pædagogisk praksis giver det sig udtryk i?

Her vil evalueringen belyse følgende aspekter:

- Pædagogiske og didaktiske overvejelser
- Faglige og sociale mål med undervisningen
- Aktiviteter, undervisningsformer og undervisningsmidler
- Det kollegiale samarbejde om klassen og eleverne
- Evaluering og opfølgning.

De enkelte faktorer beskrives særskilt, men også i sammenhæng for at give et billede af på hvilken måde faktorernes samspil konstituerer den pædagogiske praksis i børnehaveklassen.

Organisation
Evalueringsgruppen har ansvaret for evalueringens vurderinger og anbefalinger. Igennem en analyse og tolkning af det indsamlede dokumentationsmateriale skal evalueringsgruppen pege på forhold der er bestemmende for den pædagogiske praksis i børnehaveklassen og give anbefalinger til de relevante niveauer i skolesystemet.

Evalueringsgruppen sammensættes så relevante perspektiver på børnehaveklassen inddrages. Samlet skal evalueringsgruppen repræsentere følgende profiler:

- Praktisk/didaktisk erfaring med børnehaveklassen og indskolingen
- Strukturel/organisatorisk indsigt i børnehaveklassen og skolen som helhed
- Teoretisk indsigt i danske og internationale indskolingsforhold.

Der indgår mindst et medlem med anden nordisk baggrund.

Evalueringsinstituttets projektgruppe har det praktiske ansvar for evalueringen og skal sikre anvendelsen af hensigtsmæssige og pålidelige metoder i evalueringsprocessen. Projektgruppen yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen og står for udarbejdelsen af den endelige rapport.

Evalueringsmetode

Forundersøgelse. Som grundlag for kommissoriet gennemførte projektgruppen en forundersøgelse som havde til formål at skabe overblik over evalueringens område og sikre at evalueringen i videst muligt omfang rettes mod relevante forhold og problemstillinger.

Selvevalueringer. Der gennemføres selvevalueringer på 12 udvalgte skoler fordelt over hele landet. På grund af de meget brede rammer for undervisningen i børnehaveklassen har projektgruppen valgt at udpege en række skoler der på forskellig måde har lagt særlig vægt på udviklingen af deres indskoling. De deltagende skoler er i foråret 2001 gjort bekendt med deres deltagelse i selvevalueringen og har i den forbindelse modtaget en vejledning til sammensætning af selvevalueringsgrupper.

Evalueringsinstituttet udarbejder en vejledning til selvevaluering til de deltagende skoler. Vejledningen skal give deltagerne mulighed for:

- at beskrive de faktorer der er nævnt i evalueringens kommissorium
- at reflektere over faktorernes betydning for deres pædagogiske praksis
- at vurdere behov og muligheder for at styrke forholdene i og omkring børnehaveklassen
- at udarbejde en selvevalueringsrapport.

Selvevalueringsrapporterne skal bidrage til at belyse forholdet mellem på den ene side intentioner – herunder mål og indhold, forventninger og rammer – og på den anden side den konkrete pædagogiske praksis i børnehaveklassen.

De involverede skoler modtager en tilbagemelding på deres selvevaluering.

Institutionsbesøg og interview. I forlængelse af skolernes selvevalueringer besøger og interviewer evalueringsgruppen og projektgruppen de deltagende skoler. Der vil her blive tale om forskellige typer af besøg og interview der både inddrager besøg på udvalgte skoler og fokusgruppeinterview med udvalgte medarbejdere fra de forskellige selvevalueringsskoler.

Som en del af EVA´s løbende metodeudvikling vil der i evalueringen indgå en række fokusgruppeinterview med forældre på de selvevaluerende skoler. Interviewene har til formål at afdække forældrenes erfaringer med skolestarten og gennem forældrenes øjne at få et billede af hvordan børnene oplever skolestarten.

Kvantitative undersøgelser. Som led i evalueringen gennemfører evalueringsinstituttet to kvantitative undersøgelser:

Første undersøgelse skal kortlægge *kommunale* målsætninger, indholdsplaner o.l. for børnehaveklassen. Undersøgelsen baserer sig på en spørgeskemaundersøgelse til samtlige kommuner i landet.

Anden undersøgelse foretages i forlængelse heraf og skal undersøge *lokale* målsætninger, indholdsplaner o.l. for børnehaveklassen. Denne undersøgelse baserer sig på en spørgeskemaundersøgelse til et repræsentativt udvalg af skoler.

Disse undersøgelser skal samtidig give en række faktuelle oplysninger om andre kommunale og lokale rammer og forhold vedrørende børnehaveklassen, og oplysninger om hvordan disse forhold influerer på tilrettelæggelsen af undervisningen i børnehaveklassen.

Fokusgruppeinterviewene med forældrene og de kvantitative undersøgelser forventes gennemført med ekstern bistand.

I beskrivelsen af børnehaveklassen kan evalueringsgruppen i det omfang det skønnes relevant, inddrage andre undersøgelser – herunder også viden og erfaringer fra andre lande.

Høring og opfølgning
Inden evalueringsgruppen offentliggør evalueringsrapporten, vil de involverede institutioner få lejlighed til gennem en skriftlig høring at rette faktuelle fejl og udtale sig om evalueringsrapportens konklusioner og anbefalinger.

Efter rapportens offentliggørelse kan der arrangeres et opfølgningsseminar med fokus på hvordan rapportens konklusioner og anbefalinger kan bruges i den videre udvikling af børnehaveklassen.

Tidsramme
Evalueringen sættes i gang i 4. kvartal 2001. Den endelige rapport afleveres til bestyrelsen for Danmarks Evalueringsinstitut senest i 4. kvartal 2002.

Appendiks E: Evalueringsgruppen

Evalueringsgruppen er sammensat af fagfolk med forskellige tilgange til grundskoleområdet. Medlemmerne repræsenterer praktisk og teoretisk erfaring og viden fra folkeskoleområdet, ledelsesmæssig erfaring og viden samt organisationsteoretisk erfaring og viden.

Knud Jensen, evalueringsgruppens formand. Børne- og kulturdirektør i Herning Kommune siden 1992. Læreruddannet og har desuden en KIOL-uddannelse fra Danmarks Forvaltningshøjskole. Næstformand i Børne- og Kulturchefforeningen 1988-2000. I samme periode medlem af Folkeskolerådet og Kommunernes Landsforenings Kontaktudvalg for Børn og Kultur. Kursusleder og instruktør på en række kurser på Den Kommunale Højskole og Danmarks Pædagogiske Universitet, tidligere Danmarks Lærerhøjskole. Har medvirket i et stort antal kvalitetsudviklingsprojekter i Undervisningsministeriet, Socialministeriet og Kommunernes Landsforening.

Hanne Vitus Joensen, lærer (primært i dansk og specialundervisning) på Jellebakkeskolen 1976-2001. Har været forkvinde for skolens pædagogiske udvalg, der bl.a. har udarbejdet skolens værdigrundlag og været tovholder på udviklingsprojektet *Den lærende organisation*. 1993-2001 i kombinationsstilling på Danmarks Pædagogiske Universitet, tidligere Danmarks Lærerhøjskole, med undervisningsopgaver som skoleudvikling, samarbejde/samtale og de nye temaer i folkeskoleloven 1993 – herunder evaluering. Fra 2001 fuldtidsansat ved Danmarks Pædagogiske Universitet som pædagogisk konsulent inden for specialundervisning og specialpædagogik.

Ole Fredrik Lillemyr, docent ved førskolelæreruddannelsen på Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim. Lærereksamen, studier i musik og magistergrad i pædagogik. Medlem af det Norske Læreruddannelsesråd 1994-98. Har undervist i grundskolen og arbejdet ved højskoler og universitet. Har deltaget i læseplansudvikling for børnehave, skole og læreruddannelse. Et år gæsteforsker ved University of Illinois, USA. Har specielt forsket i børns/elevers selvopfattelse og motivation og har skrevet en række rapporter, bøger og artikler.

Inger Nøddekær, indskolingskonsulent i Gladsaxe Kommune. Uddannet som børnehavepædagog 1971. Exam. pæd. i almen pædagogik fra Danmarks Lærerhøjskole i 1999. Børnehaveklasseleder og afdelingskoordinator ved Søndergård Skole i Gladsaxe i perioden 1983-99. Forsøgs- og udviklingsarbejde i skole- og kommuneregi. I perioden 1976-89 bestyrelsesmedlem i Børnehaveklasseforeningen, kongresdelegeret i Danmarks Lærerforening og redaktør af fagbladet *Skolestart*. Bestyrelsesmedlem i OMEP, Verdensorganisation for småbørnsopdragelse (NGO under FN) 1993-2002.

Ole V. Rasmussen, adjunkt i psykologi ved Roskilde Universitetscenter siden 2000. Specialist og supervisor i børnepsykologi. Har tidligere arbejdet som leder og psykolog ved Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) i flere kommuner og har arbejdet med praksisudviklingsforskning inden for PPR og børneområdet. Arbejder aktuelt med forskning inden for psykologisk praksis på børneområdet. Er redaktionsmedlem af tidsskrifterne *Nordiske Udkast* og *Outline*s. Repræsenterer Dansk Psykologforening i Psykognævnet under Socialministeriet.

Rapporter fra EVA

Danmarks Evalueringsinstitut har tidligere udgivet:

- *Skriftlige opgaver og vejledning*, december 2000, ISBN 87-7958-001-7
- *Social- og sundhedshjælperuddannelsen*, 2001, ISBN 87-7958-003-3
- *Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-008-4
- *Samarbejde og sammenhænge*, 2001, ISBN 87-7958-010-6
- *Sammenhænge og samspil,* 2001, ISBN 87-7958-011-4
- *Basisuddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-013-0
- *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium,* 2001, ISBN 87-7958-017-3
- *Fysik i skolen – skolen i fysik*, 2001, ISBN 87-7958-020-30
- *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, 2001, ISBN 87-7958-015-7
- *Teknik og naturvidenskab*, 2001, ISBN 87-7958-024-6
- *Undervisning i pædagogik*, 2002, ISBN 87-7958-056-4
- *Efteruddannelse af lærere på erhvervsskoler og AMU-centre*, 2002, ISBN 87-7958-062-9
- *Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet ved Aalborg Universitet,* 2002, ISBN 87-7958-032-7
- *Profiler på hhx og htx,* 2002, ISBN 87-7958-033-5
- *Masteruddannelser*, 2002, ISBN 87-7958-073-4

Rapporterne kan læses på EVA's hjemmeside www.eva.dk eller købes hos:

danmark.dk
T 18 81
H www.netboghandel.dk