

**Bilagsmateriale
til rapport afgivet af
regeringens Skolestartudvalg**

Februar 2006

Om bilagsmaterialet

Skolestartudvalgets medlemmer har til brug for drøftelserne i udvalget bidraget med en række notater og artikler. Udvalget har valgt at vedlægge et udvalg heraf som bilag til hovedrapporten. I bilagsmaterialet indgår desuden nogle bestilte notater fra eksterne eksperter. Udvalget vil i den forbindelse takke for den beredvillighed og hjælpsomhed, som er vist i denne henseende.

Til dialogmødet, som blev afholdt den 12. januar 2006 med en række eksterne parter med særlig tilknytning til småbørns- og skolestartområdet, havde disse parter i forvejen udarbejdet skriftlige oplæg, som kunne rundsendes til mødets deltagere inden mødet. Disse oplæg indgår ligeledes i denne bilags-samling.

Skolestartudvalgets sekretariat.

Indholdsfortegnelse:

På vej mod et nyt læringslandskab Af Hans Henrik Knoop & Jørgen Lyhne	4
Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det Af Hans Henrik Knoop,	7
Fælles Mål og Elevernes alsidige personlige udvikling Af Hans Henrik Knoop	19
PISA-undersøgelsen og Folkeskolens målsætning Af Lektor Hans Henrik Knoop	24
På tærsklen til det virtuelle liv - psykologiske og pædagogiske aspekter af den digitale teknologi	32
Tekster til skolestartudvalget. Sammensat af Niels Egelund	52
Resume af resultater fra Gallups undersøgelse vedrørende udsat skolestart Af Niels Egelund, DPU... ..	79
Samarbejdsformer om børns overgang fra børnehave til skole Af Stig Broström	81
Indhold i den Ny 1. klasse Af Stig Broström	92
Notat om sprogscreening i børnehaveklassen Af Holger Juul,	101
Fritidsordninger for de yngste skolebørn Af Kirsten Poulsgaard	107
Notat om tilgangen til Lektiehjælp Lektiehjælpsprojektet, januar 2006 Af Lise Tingleff Nielsen,	117
Kortlægning af elever der går et ekstra år i børnehaveklasse	119
Bilag til tekst kapitel 8.4: Idræt i fritidsordninger, (SFO og fritidshjem). Af Mia Herskind	136
Oplæg fra organisationerne ved Skolestartudvalgets dialogmøde den 12. januar 2006.....	154
Skriftligt oplæg til støtte for FOA´s mundtlige kommentarer til Skolestartudvalgets opgave - ved dialogmødet 12. januar 2006	155
Børnerådets kommentarer og forslag vedr. skolestartudvalgets kommissorium og opgave	166
Børne- og Kulturchefforeningen (BKF)	169
BUPLs forslag, kommentarer og overvejelser ifm. regeringens Skolestartudvalg	173
Oplæg og kommentarer fra Børnehaveklasseforeningen vedr. Skolestartudvalgets kommissorium.	178
Bidrag fra KL	184
Skole og Samfunds oplæg til skolestartudvalgets møde d. 12. januar 2006	191
Daginstitutionernes Landsorganisation (DLO)	196
Danmarks Lærerforenings skriftlige oplæg til regeringens skolestartudvalg	199
Menighedernes Daginstitutioner	202
Landsforeningen Frie Børnehaver og Fritidshjem.....	205
Danmarks Skolelederforenings synspunkter	206

På vej mod et nyt læringslandskab¹

Af Hans Henrik Knoop & Jørgen Lyhne

Det er svært at forestille sig et fagområde med større muligheder for eventyr end det pædagogiske. Næsten alt kan man beskæftige sig med, dygtiggøre sig i, kommunikere om, bygge videre på. De dybeste kilder til menneskelig nysgerrighed og engagement kan man forsøge at gribe, og begribe, og med den spirende forståelse kan man opleve at bidrage til på utallige måder at fremme det bedste i verden. At arbejde i den pædagogiske verden kan være et sandt eventyr, en kilde til evig glæde. Men pædagogik kan også være en pestilens uden sidestykke, kedsomhed uden ende, mental passivisering indtil det apatiske og resignation overfor uoverstigelige praktiske og sociale forhindringer.

Ofte er pædagogik begge dele, idet verden er så fyldt med konflikter, der kun vanskeligt kan dæmmes op for ved hovedindgangen, og fordi en del af disse konflikter er bygget direkte ind i pædagogiske tænke-måder, styringsmåder, organiseringsprincipper, fysiske rammer og handlinger. Konflikter kan være direkte dræbende for alt, hvad vi finder godt, men de kan også være evige potentialer for udvikling og oplevelser. Og sommetider ved man ikke sit levende råd i pædagogikken. Fx er det meget svært at afgøre, om demokratisk debat i den form vi kender grundlæggende gavner pædagogikken, eller om den endeløse mudderkastning snarere bidrager til en form for pædagogisk obstruktion, der stille og roligt spiller pædagogikken ud af hænderne på de offentlige institutioner, der efterhånden bliver for langsomme til at kunne følge med samfundsudviklingen i et omfang, så borgerne vedbliver at have tillid til dem.

Umiddelbart forekommer det vanskeligt at se, hvorledes videnskabelige gennembrud og udviklingsarbejder gennem de seneste tre årtier har bidraget til at højne debatniveauet, for på mange områder diskuterer man præcist det samme, som man gjorde for 40 år siden: Bør pædagogikken tage udgangspunkt i primær eller sekundær motivation? Bør pædagogikken baseres på lyst eller nødvendighed? Bør der lægges op til frivillighed eller tvang? Bør professionelle i den pædagogiske verden have et uformelt eller formelt forhold til børn, unge og studerende? Bør man prioritere det projektorienterede eller det faglige? Bør man gå i bredden eller i dybden med stoffet? Er det bedst at styre bottom-up eller top-down? Bør den lærende eller den professionelle tage ansvar for læreprocessen? Bør pædagogikken tilpasses den enkelte eller fællesskabet? Bør man vægte bløde eller hårde kompetencer? Er det bedst at have lokal eller central styring? Bør man have åbent pensum eller kanon? Bør man prioritere intern eller ekstern evaluering osv. osv. osv. For enhver nøgtern betragtning af disse spørgsmål forekommer tiden at være moden til at bevæge sig et trin op ad den kulturelle udviklingsspiral, for begge positioner i dikotomierne er typisk lige væsentlige – dvs. hvis man slækker på den ene går det også ud over den anden. I de nævnte begrebspaar understøtter den første pol således primært *den sociale differentiering* af et system, dvs. den tenderer at øge *frihedsgraderne* for medlemmerne af systemet, medens den anden pol primært er *socialt integrerende*, dvs. den – i denne forstand! – tenderer at øge *ligheden* mellem medlemmerne. Og da frihed og lighed er to sider af samme vellykkede sociale system, er der altså meget, som peger på, at det handler om at tilstræbe en frugtbar balance mellem modsætningerne. Dette forudsætter, at man er god til at kommunikere om, hvordan balancen bedst opnås – hvilket igen forudsætter, at de debatterende parter

¹ Artiklen er et indledende afsnit fra antologien: Knoop, H. H. & Lyhne, J. (2005). *Et nyt læringslandskab – flow, intelligens og det gode læringsmiljø*. København: Dansk Psykologisk Forlag. (Med øvrige bidrag af Frans Ørsted Andersen, Mihaly Csikszentmihalyi, Howard Gardner, Steven Pinker, Sherry Turkle og Martha Stone Wiske.)

behandler hinanden tilstrækkelig respektfuldt til, at de gider lytte til hinanden for derved at opnå et nødvendigt minimum af fælles forståelse².

At der er så megen konflikt om pædagogikken er således både forståeligt og paradoksalt. Det er på den ene side forståeligt, fordi verden helt generelt udvikles gennem modsætningers enhed og kamp – i evolutionen, i hjernen, i bevidstheden og begrebsdannelsen, i familien, i sport, i institutionen, i samfundet, i Universet. På den anden side er det paradoksalt, fordi pædagogikken, ligesom demokratiet generelt, først og fremmest er båret af idealer om at hæve os over barbariet og den stærkes ubegrænsede ret. Måske er en af forklaringerne på miseren, at videnskab og pædagogik fungerer *for* adskilt i forhold til hinanden, at dannelsesidealene og videnskabelige indsigter holdes *for* adskilt, og at man derfor ikke føler sig pædagogisk forpligtet af, hvordan verden fremtræder videnskabeligt – i tråd med at det pædagogiske *bør* og det videnskabelige *er* historisk ofte har været holdt stærkt adskilt. En anden forklaring kan være, at det pædagogiske perspektiv, dvs. den pædagogiske vision, er gået tabt, fordi børn og unges drøm om at overgå forældrene materielt ikke længere er værd at drømme, nu hvor forældre nærmest har alt, og nu hvor de digitale medier lader børn og unge vokse op med en fornemmelse af allerede at være alle steder, så det intuitivt bliver sværere at se en ”vision” om ”noget andet”. Måske er en tredje forklaring på konflikterne i nutidens pædagogik, at for megen pædagogisk udviklingsvirksomhed har været skuffende fordi processerne har været for lidet givende og/eller resultater er udeblevet. Og måske handler det alt sammen om, at vi bare ikke har vidst nok om os selv og verden i øvrigt til at undgå disse problemer – måske har vi simpelthen været for dumme i fællesskab. Men uanset hvor relevante eller irrelevante disse bud på forklaringer måtte være, ved vi meget mere i dag end vi gjorde for 10 år siden, og rigtig meget mere end for 40 år siden, så det er ikke givet, at vi behøver gentage vore fejl, selvom debatniveauet altså ofte lader antyde noget sådant. Vi har opnået en kolossal indsigt i vor egen situation gennem udforskning af kosmos, evolutionen, kvantemekanikken, generne, hjernen, bevidstheden, kulturen, samfundet såvel som om fremtidens muligheder og trusler. Og vi kan hente nyt stof til pædagogiske drøftelser fra alle disse videnskabelige områder – både hvad angår mål, indhold og metoder. Vi kan selvfølgelig fortsat ikke bruge tingenes tilstand som moralsk argument for, hvordan de *bør* være – det ville være den klassiske naturalistiske fejlslutning – men vi kan lade os informere og inspirere af det eventyr videnskaberne åbner for os, ligesom vi bør forblive åbne overfor den mulighed, at noget måske egentlig er, som det bør være. Og undertegnede finder, at vi skylder vore børn at gøre det, for de udfordringer børn og unge står overfor i dag er bogstaveligt talt ufattelige for voksne ved første øjekast. De står og kigger direkte ud i et næsten uendeligt stort verdensrum, kigger på deres egne gener, kigger på alverdens elendighed og rigdom, ser sig selv spejlet og sammenlignet overalt – og fornemmer ikke sjældent de voksnes rådvildhed. Ungerne har desuden deres værelser fyldt med elektronik, der blotter dem for massiv mediepåvirkning bag om ryggen på forældrene – og den institutionaliserede pædagogik. De har mobiltelefoner, computere med internetadgang, fjernsyn, radio, dvd-afspillere, og de deltager i fortløbende chats på nettet, via sms og emails, på måder som deres voksne har meget svært ved at følge med i, end-sige vejlede i forhold til. Den pædagogiske tradition ville hævde, at jo stærkere påvirkning børn er udsat for, des vigtigere er det, at opdragelsen og pædagogikken fungerer, men på det digitale område er der i øjeblik en dyb digital generationskløft, som ikke bliver mindre af, at ungerne pga. elektronisk kommunikation reelt er åndeligt fraværende i en stor del af hverdagen – i hvert fald hvis nærvær defineres som at være opmærksom på hvor man er, og opmærksom på dem man er fysisk sammen med.

² Det kræver selvfølgelig en intelligent dagspresse og en intelligent fagpresse at skabe et sådant debatklimate, hvor man ikke behøver at være uforskammeret og nedladende for at få lydhørhed, og der er tegn på, at vi er på vej mod noget sådant, fordi væmmelsen ved den verbale vold bliver mere og mere åbenlys blandt de, der rammes af den. Ligeledes må man formode, at det store flertal i befolkningen, der ikke rammes direkte, men blot bevidner hvad der foregår, mere eller mindre forledes til at vende de demokratiske processer, inklusive pressen, ryggen, fordi de er skræmt af hensynsløsheden, så det er svært at se noget fremtidsperspektiv i den. Dette er selvfølgelig ikke noget argument mod skarp kritik og en fri presse, men blot et argument for at kritisere med værdighed, fordi det er den eneste effektive måde, at få *både* lydhørhed og forståelse på.

Hvordan bør man som pædagogisk professionel forholde sig til dette, når de færreste er i stand til at følge børnene i den elektroniske jungle? Hvordan skal institutioner, med deres kendte træghed på nogen måde kunne følge med det udviklingstempo, der kender tegner børn og unges liv den øvrige del af tiden? Er OECD's komparative studier af uddannelsessystemer, som det kendes fra bl.a. PISA-undersøgelser, en sidste krampetrækning på vej mod den offentlige pædagogiks opbrud og de private udbydernes overtagelse af uddannelsesmarkedet, eller er det netop et nødvendigt modtræk, et virkemiddel, der skal sikre, at alle gør sig tilstrækkelig umage for at leve op til forventningerne, som de opstilles fra politisk hold for at holde sammen på samfundet – nu hvor man politisk-administrativt er ved at miste tilliden til institutionernes evne til selv at varetage deres samfundsopgave uden at forfalde til selv-servicering, som en uddannelsesforsker for nylig har udtrykt det?³

Hvorom alting er, har det gennem de senere år vist sig både meget spændende og ganske kontroversielt, at introducere ny, pædagogisk relevant, viden i den pædagogiske verden. Fx har hjerneforskningen været en torn i øjet på mange, selvom der er vundet betydelige indsigter fra denne del af videnskaben, som kan virke stærkt berigende på pædagogikken. Evolutionspsykologien kan også stadig få en del til at rynke på næsen, fordi man frygter, at det er socialdarwinisme i nye klæder – om end det mest sandsynlige er, at denne del af videnskaben netop vil kunne *forbindre* sådanne barbariske tilbagefald, fordi de racistiske argumenter, man mente at kunne hente i evolutionsteori, simpelthen ikke holder. Biologiske og psykologiske forskelle på mænd og kvinder rummer ligeledes potentiale for næsten eksplosive debatter om diskriminering, selvom det er åbenlyst, at en forudsætning for retfærdig behandling af begge køn er, at man respekterer deres individuelle særkende, hvilket selvfølgelig ikke er muligt uden at kende dem. Vi bør på en måde alle være feminister, fordi kvinder efter årtusinders undertrykkelse på mange områder stadig ikke behandles lige så godt som mænd, men vi ville være ynkelige feminister, om ikke vi tog den mandlige natur lige så alvorligt som den kvindelige. Og der er mange andre videnskabelige områder, som har dyb pædagogisk relevans, men som det har været svært at håndtere: temaer som *evolution* der skabte frygt for åndløshed og barbari; som *intelligens* der skabte frygt for uretfærdighed og undertrykkelse; som *flow* der skaber frygt for, at børn bliver for slappe, hvis de får det for godt i skolen; og ikke mindst introduktionen af *IT* der skaber frygt for, at den pædagogiske styring glider de professionelle af hænde.

I denne antologi har vi samlet en række artikler, som vi håber, kan bidrage til et gensidigt berigende møde mellem pædagogik og videnskab. Og vi *mener* gensidigt, for det er åbenlyst at de naturvidenskabelige uddannelser har lige så svært ved at tiltrække studerende med deres pædagogik, som pædagogikken har ved at tage videnskaben til sig – og at humaniora og samfundsvidenskab har lige så svært ved at frigøre sig fra upædagogisk fagjargon som beslutningstagere har ved at tage deres uforståelige ting alvorligt. Artiklerne er på ingen måde udtømmende for nogen diskussion, men de er udvalgt, fordi de hver især beskriver og diskuterer helt centrale forhold og nybrud med såvel teoretisk tyngde som blik for praksis. Desuden er de alle relevante for en forståelse af antologiens hovedbegreber flow og intelligens samt for forståelse af, hvorledes man kan skabe gode læringsmiljøer – tre aspekter af pædagogikken som står helt centralt blandt både praktikere og teoretikere såvel som blandt en del politikere. Artiklerne kan siges at være indbyrdes ”kompatible”, idet de alle tilnærmelsesvist er baseret på samme evidensbaserede videnskabssyn, som både kan anvendes i naturvidenskab, psykologi og samfundsvidenskab – samtidig med at de alle har kritisk diskuterende form. Derved bliver det muligt samlet set at betragte artiklerne som bidrag til forståelse og nænsom regulering af det nye pædagogiske læringslandskab, der i disse år vokser frem som følge af store videnskabelige og samfundsmæssige nybrud.

³ Stefan Hopmann: Upubliceret oplæg ”*What's Up in Comparative Education*”, DPU, 2. juni 2005.

Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det

Af Hans Henrik Knoop,

Publiceret i Kognition og Pædagogik nr. 52, 2004.

Abstract

I denne sammenfattende artikel beskriver Hans Henrik Knoop hovedelementerne i flow-teorien, og diskuterer muligheder for at lede samfundet og de pædagogiske institutioner på måder, der ikke unødigt hæmmer menneskers trivsel og læring i det omfang, vi er vant til. Det tydeliggøres endvidere, hvorledes teorien om flow både er meget dyb og meget banal, afhængigt af hvilket perspektiv man lægger på den – og hvorledes denne dobbelthed både kan forklare dens lettilgængelighed og brugbarhed, men også dens sårbarhed over for trivialisering og udvanding.

Prolog

Mange er optaget af at skabe ”verdens bedste” dagtilbud og skoler, fordi man antager, at en disse er forudsætninger for en kompetent befolkning, der følgelig er konkurrencedygtig og således kan sikre landets materielle, og indirekte immaterielle, velstand. Basisopskriften på sådanne supermiljøer er enkel, og næsten alle er enige: Man skal vide hvad man *vil*, man skal *kunne*, og så skal man *gøre* det. Reaktionen på den netop offentliggjorte OECD undersøgelse af folkeskolen er ingen undtagelse fra denne regel: Undervisningsministeriet, Danmarks Lærerforening, en række forskere og andre interessenter er enige om, at der skal være mere fokus i det pædagogiske arbejde (man skal vide mere om, hvad man vil), at ledere og undervisere skal være mere kompetente (man skal kunne mere), og at skolens organisering af arbejdet skal være mere tidssvarende (så man bedre kan gøre det, man vil). Vurderingen af skolens aktuelle situation og kvalitet varierer, men folk er enige om, at den skal være endnu bedre. Helt parallelt til dette forløber argumentationen i forbindelse med den nært forestående indførelse af læreplaner i dagtilbudene, og det er umiddelbart fuldt legitimt, at forsøge at få bedre styr på institutioner og skoler i en verden, der truer med at løbe løbsk.

Ét, måske dét, afgørende kvalitetskriterium i disse reformforsøg har imidlertid vist sig at være opretholdelsen af *de involveredes personlige initiativ/engagement* og heraf følgende *oplevelse af ansvarlighed*. Vi har lært, at reformer med stor sandsynlighed mislykkes, hvis de indebærer, at de involverede, *psykologiske set*, afprofessionaliseres og u-ansvarliggøres gennem få voldsom topstyring og/eller markedsstyring, fordi overdreven styring virker totalitær og dermed frastødende. *Formelt* sættes alle sejl som bekendt til, for at ”professionalisere” folk og gøre dem ”ansvarlige” ved at stille dem ”til regnskab” gennem evaluering, men som vi ved fra de seneste ti års pædagogisk udviklingsarbejde i Danmark, er der talrige eksempler på, at professionelle *psykologiske set* er brændt ud i apati gennem tab af indflydelse i arbejdet kombineret med trusler om offentlig latterliggørelse gennem evaluering. Dette er et meget vanskeligt problem, fordi vi, som bl.a. flow-forskningen viser, faktisk alle har brug for mål og evaluering for at leve og lære, men så ofte har mødt målsætninger og evalueringer, der har været konstrueret så kluntet, at det har taget livet af processerne.

Der er god grund til at antage, at en dybere forståelse af harmoni og kompleksitet, som det eksempelvis kommer til udtryk i flow-teorien, kan være os til stor hjælp ved udformningen af fremtidens pædagogiske miljøer, så i det følgende vil vi se på, hvad flow er, hvordan det kan understøttes, og hvorfor det ofte er vanskeligt at opnå.

Hvad er flow?

Flow er betegnelsen for en tilstand, hvor en person er fuldstændig fordybet i en aktivitet, fordi denne aktivitet beslaglægger samtlige de ca. 114 bits psykisk energi / opmærksomhed, der er til rådighed pr. sekund, i og med aktiviteten er optimalt udfordrende⁴. Tilstanden vil typisk være kendetegnet af følgende fænomenologiske elementer⁵:

- Man er fuldstændig involveret, fokuseret og koncentreret.
- Man oplever en form for ekstase ved at hæve sig over hverdagens realiteter.
- Man oplever stor indre klarhed ved at vide, hvad der skal gøres, og i hvilket omfang det lykkes.
- Man ved, at det er muligt at løse opgaven, fordi ens kompetence matcher udfordringen.
- Man oplever en renhed, i og med man ikke er bekymret om sig selv og samtidig oplever at vokse ud over sine grænser.
- Man oplever slags tidløshed, fordi man er fuldstændig tilstede i nuet, og timer opleves som minutter.⁶
- Man oplever indre motivation, i og med aktiviteten bliver et mål, og en belønning, i sig selv.

Helt optimalt er det, hvis aktiviteten, udover at være indre motiveret, også bidrager til realiseringen af højere formål, som transcenderer personens egeninteresse, fordi dette er i harmoni med, og dermed forstærkende for, de aspekter af flow-oplevelsen, som indebærer, at man ”overskrider sig selv”, og fordi det dermed tilføjer personens liv mere mening gennem den øgede betydning personen får for sin omverden.

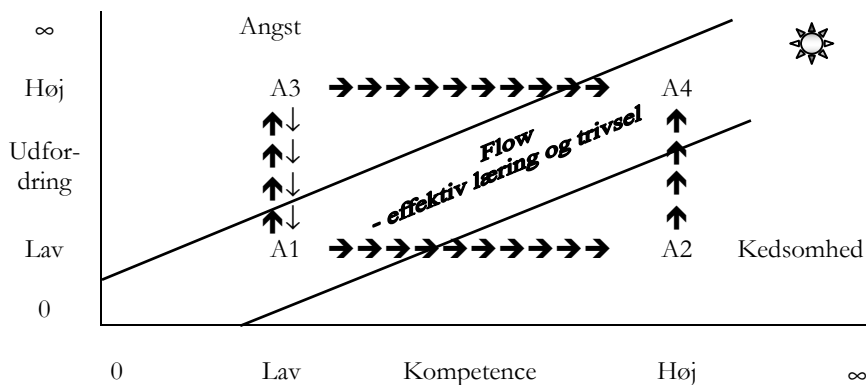
Den klassiske flow-model ses nedenfor i en let modereret udgave, hvoraf det direkte fremgår, at flow opstår, når udfordringer og kompetencer er afstemt i forhold til hinanden, og at der typisk optræder kedsomhed ved underudfordring og angst ved overudfordring. Men hvis man blot tænker en smule videre, går det hurtigt op for en, at flow-tilstanden (næsten nødvendigvis) også må indebære de øvrige fænomenologiske træk i ovenstående liste, for hvordan kunne det være anderledes? Hvordan skulle man kunne opleve flow i en distræt, forvirret tilstand uden retning, mening eller feedback? Det kan være ved overvejelser som disse, at man fristes til at tænke, at flow er så banalt og selvindlysende et fænomen, at det ikke er en videnskabelig anstrengelse værd. Men når man indser, hvor meget vi har at lære som samfund, i og med flow er så sjældent i mange menneskers liv, kan man hurtigt ændre holdning. I undersøgelser fra USA har det fx vist sig, at flow stort set var fraværende i skoler, og at næsten

⁴ Den estimerede maksimalspændvidde for en normal persons opmærksomhed (som også kan kaldes ”psykisk energi”) er 114 bits pr. sekund, hvilket adderer til ca. 500.000 bits pr. dag og til ca. 168 milliarder bits pr. liv. Ved at tage højde for, hvor mange bits opmærksomhed vi har til rådighed, kan vi bl.a. øge vor indsigt i, hvorledes vi interagerer socialt, og hvorledes vi fungerer som personer. En social konsekvens af den begrænsede spændvidde er fx, at man ikke kan tale med to personer samtidig, fordi der går ca. 60 bits pr. sekund til en samtale, hvorfor to samtaler tilsammen vil kræve mere end 114 bits. En personlig konsekvens kan være, at man bliver mere ”metaopmærksom” (mit udtryk, HHK), i og med det går op for en, at ”summen af indholdet i ens opmærksomhed over tid” faktisk er lig med det, man kalder ens ”liv”. (Csikszentmihalyi, 2004).

⁵ Csikszentmihalyi, 2004.

⁶ Tidsopfattelsen er muligvis det bedste operationelle målepunkt ved videnskabelig udforskning af graden af flow.

alle de dårligste oplevelser i unge menneskers liv fandt sted i klasseværelset⁷ – trods det at flow-tilstanden må være et generelt pædagogisk ideal, fordi den ofte er ekstremt lærerig, i og med man er optimalt udfordret, fuldstændig fokuseret, og følelsesmæssigt så involveret at man er tilbøjelig til i meget høj grad at huske det, man beskæftiger sig med⁸. Og da de amerikanske undersøgelser som bekendt ikke er helt uden hjemlige paralleller, er det, trods flow-begrebets potentielle banalitet, ikke særlig svært at argumentere for dets berettigelse i pædagogisk tænkning.



Model 1: Den klassiske flow-model illustrerer den naturlige balance mellem udfordringsniveau og kompetenceniveau – her let bearbejdet af Knoop (2002) efter Csikszentmihalyi (1991).

Børn er selvsagt født til, og spontant motiverede for, at bringe sig selv i en form for flow-tilstand, fordi det er meget nydelsesfuldt, men formodentlig også fordi det har været en overlevelseshælsning at være motiveret for læring i fortiden⁹. For mange mennesker bliver flow langt sjældnere, når man bliver ældre, måske fordi verdens alvor trænger sig mere på, og man mister barndommens spontanitet – men også fordi institutioner og voksenliv som bekendt ofte er indrettet på måder, der hæmmer folks trivsel. Csikszentmihalyi sagde engang, at grunden til at lykken¹⁰ er så vanskelig at finde, er at Universet ikke blev skabt med mennesket for øje – men hvor sandt dette end måtte være, ændrer det ikke på det faktum, at vi er udviklet til i meget høj grad at *søge* ”lykken”, og at både vores biologi og psykologi ser ud til at understøtte denne søgen gennem indre belønning. Vi nyder således at være optimalt udfordrede i læreprocesser og kreative processer, fordi hele vor organisme i den situation forstår, at den opfylder sit oprindelige formål, nemlig at optimere sin levedygtighed/livsduelighed og reagerer med positiv følelsesmæssig feedback, for at få os til at fortsætte med det.¹¹

⁷ Nakamura, 2004

⁸ For en uddybende beskrivelse af følelsers betydning for læreprocessen se fx Knoop (2002).

⁹ Man kan imidlertid også argumentere for, at det vi i dag diagnosticerer som koncentrationsbesvær var en nødvendig normaltilstand i stenalderen, fordi man da blev nødt til hele tiden at spejde rundt for at undgå at blive overrasket af fjender – så man bør nok fortsat være varsom med at trække for lige linier fra fortidens overlevelseshælsning til nutidens behov for flow, selvom det er vanskeligt at forestille, at der ikke skulle eksistere en vigtig forbindelse.

¹⁰ Lykke er her en oversættelse af samlebegrebet ”happiness”.

¹¹ For en uddybende beskrivelse heraf, se evt. Knoop (2002). Det skal dog her bemærke, hvorledes evolutionen har ændret karakter, efter at mennesket – for måske kun ca. 3.000 år siden (Jaynes, 1976, 1990) – er blevet bevidst om sig selv og dermed har fået muligheden for at træffe valg, som ikke er direkte afledt af genetisk eller sociokulturel programmering. Vi behøver med andre ord ikke længere afmægtigt at underkaste os vore basale drifter eller magtforholdene i samfundet, men er et stykke af vejen frit stillede til at hæve os over disse – som selvstændigt tænkende og vælgende individer. Det betyder altså ved første øjekast, at de darwinistiske selektionsprincipper, som i både naturhistorien og kulturhistorien har spillet, og fortsat

Trods det at mennesker således ofte yder deres ypperste i flow-tilstande, både hvad angår *indre konstruktion* (læring/dannelse) og *ydre konstruktion* (bidrag/kreativitet), indebærer flow dog *ikke* nogen bestemt moral eller pædagogisk normativitet, for så vidt også Hitler, Goebbels og Stalin formodentlig havde mange ekstatiske flow-oplevelser, mens de slog folk ihjel. Så det er vigtigt at holde sig for øje, at flow-teori ikke i sig selv siger meget om, hvilke politiske og pædagogiske *mål* vi bør opstille (ud over måske at mål vedr. menneskelig trivsel). Hvad flow-teori til gengæld gør meget tydeligt, er hvordan man kan, og ikke kan, tilrettelægge *processer*, hvis man ønsker at realisere sine mål, fordi mennesker typisk både er mere engagerede, effektive og ansvarlige, når de oplever at aktiviteter er menings- og nydelsesfulde. Så det vil vi i det følgende se lidt nærmere på.

Hvordan skabes flow?

Generelt viser forskningen, at sandsynligheden for flow øges, hvis et miljø er kendetegnet af:

- Muligheder for at tage selvstændige initiativer og for at styre sig selv – under ansvar for omgivelserne.
- Konkrete, energigivende mål.
- Håndterbare, ubureaukratiske regler.
- Mulighed for at tilpasse udfordringerne til færdighederne.
- Tydelig, ikke-ydmygende, information om, hvor godt man klarer sig.
- At distraherende faktorer kan fjernes, så det er muligt at koncentrere sig¹².

Vi ser umiddelbart, hvorledes disse kriterier typisk er opfyldt i traditionelle spil, elektroniske spil, sportsgrene og relativt ofte i frivillige og hobbyprægede aktiviteter. Børns lege fremstår også hyppigt som gode eksempler på, at kriterierne er opfyldt (check selv om man ville gide lege en leg, hvor de ikke var opfyldt). Det kan være vigtigt at bemærke, hvorledes disse kriterier, som mange andre ”miljøforhold” i øvrigt, ikke blot er noget man passivt får smidt i hovedet, men snarere noget man selv spiller en aktiv rolle i at etablere ved aktivt at vælge steder / ”miljøer”, der giver én den rigtige ”miljøpåvirkning”¹³. Kriteriernes betydning er i dag identificeret i så mange forskellige sammenhænge – kulturer, professioner, aldersgrupper, køn etc. – at det er rimeligt at betragte dem er universelle menneskelige præferencer¹⁴.

spiller, så stor en rolle, er blevet *suppleret* med vore mere eller mindre frie valg. Men kognitionspsykologisk set kan også ”det frie valg” selvfølgelig beskrives som en form for darwinistisk selektion blandt alternativer, hvor de stærkeste, og altså ikke nødvendigvis de moralsk bedste (!), idéer og begrundelser ”overlever” og bliver til mere eller mindre bevidste ”valg”, så helt fri af naturens styrende principper kommer vi måske ej heller i denne sammenhæng.

¹² Se fx Csikszentmihalyi, 2003.

¹³ Miljøkriterier for flow og personlige kompetencer i at skabe og udnytte disse kriterier bliver således lige vigtige i denne sammenhæng. Se fx (Knoop, 2004) for en oversigt over, hvorledes ny forskning viser, hvorledes genetisk arv og miljø vekselvirker langt mere intimt i menneskers liv end tidligere antaget.

¹⁴ Som allerede nævnt: Når man tænker flow-tilstanden og dens kendetegn igennem, som den nu er beskrevet i det psykologiske fagsprog, når de fleste nok frem til, at det selvfølgelig er sådan det er, for hvordan kunne det ellers være... Og det gælder faktisk de fleste aspekter af teorien. Den er på en gang så intuitivt indlysende og så eksistentielt central, at det er svært at forestille sig at den ikke skulle være så sand som videnskabelig erkendelse nu kan være indenfor dette område. Dette medfører selvfølgelig en risiko for, at nogen vil kalde teorien uinteressant, og at andre vil kalde den tautologisk for så vidt den beskriver højdepunktstilstande som...højdepunktstilstande, men som sprogforskeren Jørn Lund engang sagde, er der kun ét bogstav til forskel mellem det banale og det basale, og der behøver således heller ikke være den store forskel på det mest banale og det vigtigste. Dermed være ikke sagt, at vi skal dyrke det banale – og flow-teorien er om nogen en teori om vedvarende personlig kompleksitetsvækst – men blot at der ikke på forhånd noget odiøst ved at indtænke banale og basale forhold i en teori.

I den netop publicerede OECD-undersøgelse af folkeskolen, som blev nævnt i indledningen, peges endnu engang på styrker og svagheder i folkeskolen, og der fremsættes en række anbefalinger¹⁵. Anbefalingerne ligner ved første øjekast en tilnærmelse til kriterier, som kan fremme flow, for så vidt der anbefales tydeligere mål og fokus i arbejdet, strammere evaluering, bedre ledelse (så reglerne for det daglige arbejde i højere grad kommer til at fungere), bedre uddannelse (så kompetencen bedre matcher udfordringerne). Men, som ligeledes nævnt ovenfor, er optimismen formodentlig til at overskue, for der er gennem de sidste 10 år gennemført mange ambitiøse forsøg på at reformere folkeskolen, som åbenbart ikke er faldet særligt heldigt ud, efter denne seneste undersøgelse at dømme.

Vi har tilsyneladende ikke hidtil haft den fornødne politisk-administrative kompetence til at styre den pædagogiske sektor, og med den accelererende udviklingstakt samfundet på mange måder er præget af, vil det være naivt at tro, at man kan lykkes med blot at gøre mere af det samme. Med andre ord er der ikke meget, som tyder på, at endnu en *standard*-reprimande fra udlandet, og endnu en *standard*-reaktion om opstramning fra de hjemlige politikere vil være tilstrækkeligt til at forbedre noget som helst. En opstramning *kan* være på sin plads, men der er samtidig stærkt brug for at lede *bedre* (og ikke blot *mere* eller *hårdere*) – både politisk, administrativt og professionelt, så i den sidste del af denne artikel vil vi kigge lidt nærmere på forholdet mellem ledelse og flow. Inden vi gør det, kan vi dog lige kaste et blik på en række forhold, som kan være med til at forklare at flow fortsat er så sjældent, trods det at vi altså er født med lyst og evne til at bringe os i netop denne attraktive tilstand.

Hvad forhindrer flow?

Det siger sig selv, at nogle mennesker vil have lettere ved at opnå flow end andre, fordi de er bedre genetisk disponeret for det, men da dette ikke umiddelbart er til at ændre på, ser vi bort fra det her og fokuserer i stedet på personlige træk samt pædagogiske, arbejdspladsbestemte og samfundsbestemte forhold, som *er* påvirkelige og håndterbare.

Nogle *personlige træk* som ofte forhindrer flow (og dermed ofte er selvforstærkende), omfatter bl.a. *lav selvfølelse* (som indebærer, at man har svært ved at vælge ”selvstændigt”, fordi man ikke rigtig ved, hvem man ”selv” er; *lavt selvværd* (som tenderer til at ”ugyldiggøre” ens valg, fordi man ikke rigtigt accepterer ”den vælgende”, dvs. sig selv, fordi man ikke opfatter sig selv som værende meget ”værd”); *koncentrationsproblemer* (som kan virke stærkt hæmmende på livskvaliteten, fordi man ikke formår at dvæle tilstrækkelig længe ved noget, til at det bliver interessant); *oplevet overbelastning* (som fastholder én i angst og stress); og *oplevet ensformighed* (som bidrager til kedsomhed og tristhed i hverdagen).

Listen af *pædagogiske forhold*, som ofte hæmmer flow, omfatter bl.a. *passivering af børn/elever* gennem for hård læreplanstyring (som kan gøre børnene/eleverne bange, uengagerede, uansvarlige og inkompetente pga. den læringsmæssige ineffektivitet og den almindelige mistrivsel, der typisk følger af manglende interesse, initiativløshed og afmægtighed); *manglende oplevelse af at kunne bruge det, man lærer, til noget vigtigt* (fordi det tenderer til at gøre pædagogikken meningsløs, kedelig og angstprovokerende, i og med man ikke rigtigt kan ”se sig selv” i det, der forgår – et problem man bør være særlig opmærksom på i forbindelse med mere abstrakt og teoretisk undervisning, der i sagens natur kræver en gedigen operationalisering for at blive konkret brugbar). Spidsformuleret ser det generelt ud til, at *den nemmeste måde at forbinde flow i at optræde i pædagogiske sammenhænge er at tvinge folk til at lære noget, der forekommer dem ligegyldigt, kedeligt eller for svært – på en potentielt ydmygende måde – og gøre det længe* – for det vil både sikre, at stoffet læres langsomt og glemmes hurtigt.

¹⁵ OECD, 2004.

Forhold på arbejdspladsen som ofte forhindrer flow, er bl.a. *manglende indflydelse* (som gør folk apatiske, uansvarlige og på sigt ikke sjældent fagligt svagere, fordi det manglende engagement også nemt kan virke demotiverende mht. efter- og videreuddannelse). *Faglig og ledelsesmæssig uklarhed omkring mål og regler* har også ofte skabt utilfredshed og frygtsomhed, og da det er svært at vurdere, hvordan det går, hvis man ikke helt er klar over, hvad man er i gang med, er flow stort set fraværende på arbejdspladser, som har mistet orienteringen. *For ambitiøse mål og/eller for hård konkurrence* indebærer pr. definition en overbelastning, som gradvist slider folk ned og skaber en angstpræget og nervøs atmosfære i arbejdet. *Hektiske og fortravlede arbejdspladser* kan selvfølgelig være spændende, men ofte forhindrer de folk i at koncentrere sig tilstrækkeligt til, at der helt kommer tilstrækkelig kvalitet i arbejde.

Alle disse hæmmende faktorer, med samt alle de som ikke er nævnt, er selvfølgelig til enhver tid indlejret i en samfundsmæssig kontekst, der i sig selv kan forekomme mere eller mindre ordnet og meningsfuld, og som således i varierende grad kan virke befordrende for folks trivsel. I disse år er det måske især den udbredte oplevelse af *uoverskuelig samfundsmæssig kompleksitet*, som gør det vanskeligt at vælge og fokusere, hvilket, udover at hæmme flow, nemt kan føre til en oplevelse af afmægtighed, fordi det selvfølgelig er svært at gøre noget, hvis man ikke *ved* man skal gøre. Og nemmere bliver det ikke af, at samfundets ændringstakt på en lang række områder stiger – for der er grænser for, hvad vi kan overkomme, og vore biologiske og psykologiske muligheder for tilpasning og omstilling er allerede ganske voldsomt udfordrede, som stress-statistikkerne tydeligt viser. Gamle dyder – såsom at acceptere at ting tager tid, at ting har deres egen rytme, eller at mennesker er født til at leve i et adstadigt tempo, med relativt få sociale kontakter af relativt stabil karakter, og med meget konkrete og nærværende gøremål og ”mål for læring” – er blevet sværere at efterleve. Og det er et åbent spørgsmål, om vi som samfund overhovedet har mulighed for at vende tilbage til en mere balanceret livsform igen, selvom vi måtte ønske det, for der er tilsyneladende en hel del, vi ikke har styr på i øjeblikket¹⁶.

Men uanset samfundets aktuelle tilstand, og uanset hvordan vi tilstræber at indrette fremtiden, vil vi være aldeles afhængige af det lederskab, vi har til rådighed. Vi vil være afhængige af, at vore politikere er dygtige, ærlige og hensynsfulde mennesker; afhængige af at vore administratorer er både loyale over for den besluttede politik og de mennesker, hvis vilkår de er ansvarlige for; og afhængige af at vore ledere i firmaerne og de offentlige institutioner forstår deres fag, deres rolle og deres medarbejdere tilstrækkelig godt til, at der både kommer høj kvalitet i arbejdsprocessen og i det produkt, som skabes. Men selvom det kan lyde lige så enkelt og banalt, som dét at skabe flow, viser ledelsesforskningen, ligesom flowforskningen, at selv de mest banale forskrifter kan være ganske vanskelige at efterleve. Så for at forstå vilkårene for at opleve flow i pædagogikken og arbejdslivet mere bredt kan vi med fordel se nærmere på, hvordan landet ligger rent ledelsesmæssigt?

Ledelse og flow

Når man skimmer de seneste årtiers ledelseslitteratur, kan man indimellem rammes af den tanke, at alle i virkeligheden skriver det samme. Det er selvfølgelig ikke nogen helt rimelig tanke, for der er som bekendt meget forskelligartede tilgange til ledelse, men som eksempelvis Harvard Business School's emeritus, psykolog og sociolog Renato Tagiuri, skrev i 1995 efter 40 års studier af ledere fra hele verden, ser der alligevel ud til at være et meget generelt adfærdsmønster, som kendetegner vellykket ledelse, og som

¹⁶ Ikke mindst den digitale teknologi bidrager til radikale ændringer i vor sociale interaktion med hinanden, for så vidt den dels indebærer dybtgående ændringer i tids- og rumopfattelse, dels muliggør en voldsom forøgelse af økonomiske markeds kræfter, som vi indtil videre ikke har regulerende instanser der matcher, og dels fordi materielle forhold, og herunder ikke mindst ejerforhold, ændres meget hurtigt.

mange forskellige slags personer, kan lade sig inspirere af¹⁷. Hvis det er ”fornemmelsen for dette mønster”, man som læser har haft, når man har registreret en overvældende ensartethed i litteraturen, er det altså ikke nødvendigvis helt misvisende. Og hvis man studerer Tagiuris påstande nærmere, vil de fleste nok opleve, at han ikke rammer helt skævt i forhold til deres egen vurdering af ledelse heller. Tagiuris sammenfatning munder ud i, at der er 10 typer *adfærd*, som en leder generelt må mestre og udvise for at lykkes, nemlig:

1. At gøre formål med alle jobs helt tydelige.
2. At beskrive opgaverne tydeligt.
3. At lytte til medarbejdernes synspunkter.
4. At sørge for at de nødvendige ressourcer for at udføre opgaverne er til stede.
5. At være eksplicit omkring evalueringsstandarder.
6. At belønne umage og tilbyde gulerødder.
7. At give omgående/hurtig feedback på præstationer.
8. At sørge for at undgå sammenblanding af personlige venskaber og lederroller i forhold til medarbejdere.
9. At indrømme sine fejl og være ærlig.
10. At træffe de beslutninger, der skal træffes.

Et gammelt mundheld om lister siger, at hvis der er ti punkter, er det løgn, for det er bare *for* usandsynligt, og for iøjnefaldende, at der lige præcis skulle være ti. Men her kan man jo ved selvsyn checke, om ens bedste oplevelser *som leder* eller *med ledere* ikke alligevel er kendetegnet af, at alle de nævnte adfærdstræk var opfyldt. En måde at gøre det på er fx at spørge, om man har oplevet god ledelse, hvor det modsatte gjaldt.

Hvem har fx været glad for ledere, man ikke rigtigt kunne finde ud af, hvad ville? Eller for ledere, der ikke rigtigt lyttede til én, eller som overbelastede en med opgaver? Hvem har nydt ikke rigtigt at vide, hvad man blev målt på, og hvem har været tilfreds med at blive ignoreret efter en ekstraordinær arbejdsindsats? Hvem har fundet det helt problemfrit, at visse kolleger var personlige venner med lederen, når der skulle diskuteres vanskelige forhold på arbejdspladsen? Og hvem har uden videre kunnet acceptere, at lederen løj eller ikke traf de nødvendige beslutninger, så arbejdsprocessen derved blev forsinket? Formodentlig de færreste, om overhovedet nogen. Det er åbenlyst, at vi forventer ”ordentlighed”, (som de i A. P. Møller angiveligt mener, er den ene værdi, der sammenfatter alle andre), hvilket vi kan få ved at leve op til disse principper for lederadfærd ved siden af alt det andet, som selvfølgelig også skal være ”i orden” i en organisation.

De fleste vil nok nå frem til, at Tagiuri har ret i, at god ledelse som minimum er kendetegnet af ovenstående. Og man når måske endog, som Tagiuri selv gør, frem til, at punkterne tilsammen udgør en ubrydelig helhed, således at hvis blot et enkelt af dem misrøgtes, påvirker det helheden betydeligt. Hvis lederen fx afsløres i at lyve, hjælper alverdens gode målsætninger ikke ret meget. Og hvis der mangler ressourcer til at gøre det man vil, er det også nok til at organisationen snubler, selvom alt andet måtte være på plads. Man kan selvfølgelig trods disse bud, og som alternativ vælge at lede gennem trusler og angst, eller ved at tilegne sig tilstrækkelig karisma til at charmere medarbejderne op i fart, men begge strategier vil hurtigt slå fejl, fordi trusler dræber både kreativitet og moral og dermed effektivt udhuler organisationen indefra, og fordi karisma i sig selv ikke repræsenterer den fjerneste antydning af højere mening og derfor nødvendigvis må suppleres med mere regulær ledelse for at have positiv effekt.

¹⁷ Tagiuri, 1995. Læg mærke til at principperne er stærkt samstemte med flow-kriterierne, der jo bl.a. omfatter klare mål, håndterbare regler, passende udfordring, tydelig feedback og fokuseret opmærksomhed jf. ovenstående – og at god ledelse, også i Tagiuri’s udlægning, således kan være direkte befordrende for flow.

Det er klart, at man ikke kan undgå den generelle ”trussel” om, at hvis man ikke laver sit arbejde ordentligt, kan man ikke beholde det, og det er lige så klart, at der kan være store fordele forbundet med at have en karismatisk leder med gennemslagskraft, men pointen er, at trusler (pisk) og karisma (gulerod) er sekundære i forhold til de generelle ledelsesmæssige adfærdsfordringer, der gør det muligt for medarbejderne at nyde arbejdsprocessen (flow).

God ledelse handler ifølge Tagiuri altså ikke så meget om personlighed (hvem du *er*) som om adfærd (hvad du *gør*). Står hans konklusion på metastudiet til troende, kan mange forskellige typer mennesker følgelig blive gode ledere, hvis blot de er i stand til – og vælger – at *gøre* det rigtige. Det peger på lettilgængelige muligheder i både lederuddannelse og organisationsudvikling. Man skal imidlertid være opmærksom på det kuriosum, at de nævnte adfærdstræk faktisk i vid udstrækning vil være dét, vi normalt forbinder med lederens ”personlige” og ”sociale” kompetencer snarere end hendes/hans rent faglige kompetencer, selvom sidstnævnte selvfølgelig også er vigtige. Som sådan er Tagiuri’s konklusion altså ikke, at adfærd og personlighed bør betragtes som skarpt adskilt, men blot at mange forskellige typer mennesker har mulighed for at blive gode ledere ved grundigt at lære sig kunsten.

Men hvordan er så mulighederne for at leve op til disse idealer i dag i et samfund præget af hastigt skiftende materielle vilkår, radikale ændringer af vores opfattelse af tid og rum samt stadigt stærkere konkurrence og markedsstyring som ikke i øjeblikket afbalanceres af tilsvarende stærke politisk/demokratiske eller professionelle kræfter? Dette er blandt hovedspørgsmålene i Csikszentmihalyi’s aktuelle forskningsprojekt *GoodWork Project*¹⁸, som blandt andet studerer ”godt” lederskab i den tredelte betydning, at der både er tale om fagligt-professionelt godt, etisk godt og personligt nydelsesfuldt arbejde (som man altså har det *godt* med). Csikszentmihalyi leder projektet sammen med psykologerne Howard Gardner og William Damon og har været beskæftiget med det siden 1995¹⁹. *GoodWork Project* sigter således bredere etisk, samfundsmæssigt og trivselsmæssigt end Tagiuri, som han er fremstillet ovenfor, hvor der primært fokuseres på den adfærdsmæssige og tekniske side af ledelsen. Men indsigter fra *GoodWork Project* ligger alligevel tæt på, hvad Tagiuri har fundet, som følgende citat fra Csikszentmihalyi’s seneste bog ”*Good Business – Leadership, Flow, and the Making of Meaning*”²⁰ viser:

*”Probably the most important principle of organizational behavior that emerged from the interviews was the importance of trust, which is brought about by respect. Any group of people working toward a common goal is held together by a combination of two motives: self-interest and common interest. The former can be brought about by external incentives: pay, promotion, prestige. The latter motive, common interest, must be earned through a demonstration of respect for the value of the members of the team. Workers will not place themselves at the service of a leader’s vision unless they feel that the rules of the organization are fairly applied, that the contribution is recognized, and that the integrity is respected...To achieve this end, managers must invest a great deal of their psychic energy in monitoring and enhancing the well-being of the group. And before all else, they have to develop self-discipline based on self-knowledge, which will prevent them from acting capriciously and selfishly. Whenever a leader cuts corners, shows favoritism, is unfair or thoughtless he undermines the common interest of the group. If this happens often enough, the only motive keeping the organization coherent will be self-interest. This not only lowers the morale but increases the operating costs of the organization, because a greater amount of extrinsic incentives will be needed to keep people performing their tasks.”*²¹

¹⁸ Se fx Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001; www.goodworkproject.org

¹⁹ Undertegnede har sammen med bl.a. lektor Ebbe Vestergaard og lektor Frans Ørsted Andersen samarbejdet i dette projekt siden 1998.

²⁰ Csikszentmihalyi, 2003.s

²¹ Csikszentmihalyi, 2003, s. 200.

Dette citat falder tydeligvis i tråd med Tagiuri, men indikerer tydeligere end denne, hvordan ledelsesadfærd altid er afhængig af, at den pågældende organisationskultur er modtagelig herfor, uanset hvor god denne adfærd i øvrigt måtte være i sig selv. Dette kan man også få et ironisk indtryk via ledelsesfilosofen Robert Heller, der, i øvrigt direkte inspireret af Tagiuri, har udfærdiget en liste med udsagn²², som udtrykker organisatorisk harmoni, i den betydning at ledelse og organisation er kulturelt samstemt. Hvis man er leder, behøver man blot at svare ”sandt” eller ”falsk” til følgende for at få et billede af sin egen situation:

1. Jeg har mine foresattes fulde tillid med hensyn til, at jeg gør et godt stykke arbejde.
2. Jeg og mine kolleger arbejder som et ægte team, hvor hvert medlem samarbejder og bidrager fuldt ud.
3. Jeg trives med organisationskulturen og er sikker på, at den bidrager til, at vi opnår det optimale.
4. Jeg og organisationen har klare mål, som jeg har været med til at definere, og som alle kender.
5. Jeg modtager fyldestgørende og klar information, og kommunikerer følgelig selv fyldestgørende og klart med mine medarbejdere – og de med mig.
6. Jeg har tillid til mine egne evner til at gøre mit arbejde, og til at mine kolleger og medarbejdere ligeledes gør deres.
7. Jeg har al den autoritet og de ressourcer, jeg har brug for med henblik på at gøre et fremragende stykke arbejde – og det har mine medarbejdere også.
8. Jeg insisterer på fremragende arbejde fra mine medarbejdere på grundlag af aftalte kriterier, og det lever jeg også selv op til.
9. Jeg har ægte omsorg for mine medarbejdere – og det har mine foresatte også for mig.
10. Jeg ved, hvilke resultater vi må præstere for at være konkurrencedygtige – og vi forsøger konstant at forbedre vor konkurrenceevne og præstation.

Nu vil de færreste læsere af dette tidsskrift formodentlig være formelle ledere, om end enhver pædagog og underviser *reelt* vil fungere som leder af læringsmiljøer – og som sådan argumenterbart vil være afhængig af nogenlunde samme sociale kvaliteter som ovenstående²³. Men lad os alligevel for en kort stund forestille os, at vi er formelle ledere, og er afhængige af at alle disse kriterier er opfyldte.

I Heller's udlægning, er det er klart, at svarene for mange (men selvfølgelig langt fra alle) ledere vil være deprimerende, og at mange snarere oplever, at det er frygt end tillid, der præger ledelsesarbejdet i hverdagen; at samarbejdet ofte er præget af magtspil, og at kulturen ofte er fjendtlig over for ledelsesstrategien; at denne strategi ofte er lettere diffus og ender med et forsimplet fokus på bundlinien – selv i mange offentlige institutioner; at ledelsesstrategien under alle omstændigheder bliver mere og mere uklar jo længere ned i organisationen, man kommer, indtil den knapt kan anes; og at ledere ofte signalerer selvtilid grænsende til det arrogante, hvilket ikke sjældent dækker over en dyb usikkerhed, hvad angår organisationens udviklingsretning såvel som deres egen rolle og præstation. Så vidt altså Heller's uindpakkede skepsis, og således sikkert også en og anden læser af dette skrift. Men hvorfor er det så ofte så vanskeligt at lede ideelt, når vi nogenlunde ved, hvad det ideelle er?

Det generelle svar er selvfølgelig (som ved det tilsvarende flow-spørgsmål), at verden *ikke* er ideel, og at det miljø, organisationen skal fungere i, derfor hele tiden byder på overraskelser og forstyrrelser, hvoraf en del vil være uønskede, og en del vil kræve større interne ændringer, inden man har tilpasset sig.

²² Heller, 2004.

²³ I skolen taler man i dag endog om *classroom-management* som et ideal, der indirekte udtrykker, hvor vigtige lærernes lederkompetencer er.

Overraskelser og forstyrrelser behøver i princippet ikke være spor problematiske og bør i passende omfang sågar betragtes som nødvendig inspiration og berigelse, som bl.a. flow-forskningen viser. Men det kræver, at man er i stand til fortløbende at omstille organisationen, uden at den mister sin integritet, og det i disse år desværre en udbredt oplevelse, at organisationer udvikler sig langsommere end markedstendenser og politiske modéfænomener skifter, og at dette ofte medfører en fornemmelse af at være *bagefter* som organisation. Problemet genfindes næsten overalt, og kun private organisationer som dominerer markederne så meget, at de selv ”skaber” deres ”miljø”, eller de offentlige myndigheder der har så stor indflydelse, at de selv bestemmer deres, går formodentlig fri af dette problem. Men det er sjældent, man hører beretninger om en sådan dominans, selvom den selvfølgelig findes. Det dominerende billede er derimod fortravlethed på alle niveauer og i alle sektorer. Politikere betragtes således hyppigt som ”småregulatorer”, der rykker ind *efter* at de større udviklingspring har fundet sted, snarere end som visionære ledere, der går foran med et klart billede af, hvilken fremtid de ønsker at skabe²⁴. Juristers sagsbehandling betegnes ofte som uhørt langsommelig. Politiet kritiseres for at være for længe om at rykke ud – hvis de overhovedet kommer. Skolen beskrives som ude af trit med informationssamfundet. Børnehaven er ude af trit med forældres behov for fleksible åbningstider. Lukkeloven er ude af trit med befolkningen arbejdstid. DSB er forsinket. Arriva er forsinket. Der er ventelister til behandling på sygehusene. Europa er bagefter USA, hvad angår videnskab, teknologi og økonomisk vækst. USA er bagefter Østasien, hvad angår økonomisk vækst. Østasien er bagefter Europa, hvad angår materiel levestandard. Og listen forsætter, så længe vi vil²⁵. Vi løber hurtigere og hurtigere – men måske uden rigtig at have gavn af det – og uden rigtig at vide hvor er vi egentlig er på vej hen. Ledelsesteoretikeren Margaret Wheatley sammenfatter situationen i indledningen til sit seneste nyhedsbrev:

*Dear Friends and Colleagues, In the last six months I have sat and talked about leadership with thousands of people in Europe, the United States, Canada, and Australia. Everywhere I hear a similar desire and a growing frustration. Conditions in our organizations, our communities, and the world as a whole, are a source of increasing unhappiness and frustration. People are working harder, to the point of exhaustion. But they are less satisfied with what they're accomplishing, and less engaged with their work. Yet we still want to be engaged, we still want our efforts to make a difference, we still want our work to be meaningful and good.*²⁶

Om Wheatley overvurderer problemernes omfang er ikke umiddelbart til at sige, men jeg tror desværre, de fleste genkender den stemning, hun beskriver – en stemning der hverken afspejler god ledelse eller flow. Det er tydeligvis ikke nok at vide, hvad man gør under ideelle omstændigheder, hvis man virkelig vil udføre godt arbejde. Og at de samfundsmæssige omstændighederne er langt fra ideelle, kan vi afslutningsvist lade sociologen Anthony Giddens markere med ordene:

*“...This is not – at least at the moment – a global order driven by collective human will. Instead, it is emerging in an anarchic, haphazard, fashion, carried along by a mixture of influences...”*²⁷

Måske har god ledelse aldrig været vigtigere, end det er nu, og måske har det aldrig været sværere at være en god leder. Det er klart, at vi har brug for et stærkt demokrati og en velfungerende politisk, administrativ og ledelsesmæssig styring af den løbske samfundsudvikling. Men det er lige så klart, at denne

²⁴ Internationale sammenligninger af institutioner og skoler er således ofte præget af, at man fokuserer og reagerer politisk, på det der måles, snarere end på det der står i den allerede formulerede politik. Fx står der ikke noget i folkeskoleloven om, at vi skal være blandt de fem bedste læsationer i verden, selvom store dele af den skolepolitiske debat fortløbende finder sted, som om det var tilfældet.

²⁵ Man begynder at forstå, hvordan den amerikanske matematiker Douglas Hofstadter i sin tid nåede frem til sin ”Hofstadter’s 1. Law”, som lyder: ”It always takes longer than you think, even when you consider Hofstadter’s 1. Law.”

²⁶ Wheatley, 2004.

²⁷ Giddens, 1999, s.37.

styring med garanti ikke kan lykkes, hvis den sænker initiativet og dermed ansvarligheden blandt de der ledes – uanset om det er en daginstitution, en skole, et firma, eller et samfund, vi taler om. Det kan ikke overvurderes, hvor vigtigt det er, at ledelse på ethvert niveau og i enhver sammenhæng udføres på en måde, så det giver mening, perspektiv, retning og sammenhæng i menneskers liv. Men det kan heller ikke siges for tydeligt, hvorledes børns, elevers, studerendes, medarbejderes, ja borgeres, engagement og ansvarlighed er helt og holdent afhængigt af, at de ledes på en måde, der hæver betydningen af deres indsats og personlige medleven i samfundet over enhver tvivl.

Det er ikke umiddelbart dårligt at præcisere mål og regler for det pædagogiske arbejde, og det er vigtigt, at vi løbende er i stand til at vurdere, hvordan det går. Dette er grundlæggende forudsætninger for flow, trivsel og læring, som vi har set. Men to kvalitetskriterier for pædagogiske reformer skal fremhæves meget tydeligt: 1) Målsætning, regelsætning og evaluering skal notorisk virke *energigivende* i hverdagen – man skal opleve at få mere energi bedre gemmen mål, regler og evaluering – ellers ødelægger det mere end det gavner (og det er heldigvis nemt at spørge folk, om de har fået mere energi); 2) Meget af det bedste i livet kan *ikke* umiddelbart måles. Så hvis vi går for langt med måleriet, ødelægger vi noget af livet.

Epilog

Once Miles Davis asked me, "How do you play from nothing?" And I said, "You know, you just do it." And that actually is the answer. I wish there were a way to make "I don't know" a positive thing, which it isn't in our society. We feel that we need to "know" certain things, and we substitute that quest for the actual experience of things in all its complexity. When I play pure improvisation, any kind of intellectual handles are inappropriate because they get in the way of letting the river move where it's supposed to move. (Jarrett, 1995)

Således musikeren Keith Jarrett, som her fortæller om, hvordan han gennemfører sine legendarisk improviserede soloklaver-koncerter. Det er en eminent beskrivelse af, hvorledes flow både handler om at give sig fuldstændig hen, men også om at opleve fuld kontrol over situationen. Og, som det er blevet tydeligt, er mange af de bedste oplevelser i livet netop kendetegnet af en sådan intens indlevelse og fokusering. Det er oplevelser, der er nydelsesfulde og meget lærerige, fordi kroppen og sindet er forenet i én koncentreret, optimal fysisk og mental bevægelse. Vi kan kalde det lykke, nydelse, leg, zonen, et sus, et kick, at det swinger, at vi er høje, at vi er på vingerne – eller bare i flow. Vi har lært, hvordan børn fødes med et grundlæggende behov for at bringe sig selv i denne form for tilstand, som det fx kommer til udtryk gennem børnenes initiativrighed, nysgerrighed, fascination over alt det nye og deres lyst til at lege. Når vi derfor planlægger og leder pædagogikken i dagtilbud, skoler og andre uddannelsesinstitutioner, ved vi nu, at det vil det være et ganske afgørende succeskriterium, at brugen af planerne og ledelsesformen omkring dem respekterer dette udgangspunkt – og at det er helt og aldeles meningsløst og professionelt nedbrydende at indrette institutioner og skoler på en måde, der gør læreprocesser ubehagelige.

The Master in the art of living makes little distinction between his work and his play, his labor and his leisure, his mind and his body, his education and his recreation, his love and his religion. He hardly knows which is which. He simply pursues his vision of excellence in whatever he does, leaving others to decide whether he is working or playing. To him he is always doing both.²⁸

²⁸ Zen-buddhistisk tekst af ukendt oprindelse.

Referencer

- Callahan, D. (2004). Interview on Tavis Smiley Show (NPR), March 26: *A Nation of Cheaters?* www.cheatingculture.com/davidcallahaninterview.htm
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good Business – Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. New York: Viking.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity – Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York City: HarperCollins Publishers, 1996
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *The Concept of Flow*. Presentation at The Danish University of Education, Copenhagen May 12th 2004.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. & Damon, W. (2001). *Good Work – Where Excellence and Ethics Meet*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1999). *Runaway World*. New York: Routledge.
- Heller, R. (2004). *People Management: Treat your employees the right way and get more power from the people*. Thinking Managers
- Jarrett, K. (1995). *How I Create*. Utne Reader: www.utne.com/web_special/web_specials_archives/articles/119-1.html
- Jaynes, J. (1976, 1990). *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Joy, B. (2000). *Will Spiritual Robots Replace Humanity by 2100?* Palo Alto: Stanford University. http://technetcast.ddj.com/tnc_program.html?program_id=82
- Joy, B. (2000). *Why the Future doesn't need us*. Wired Magazine 8.04, April, 2000.
- Knoop, H. H. (2002) *Leg, læring og kreativitet – hvorfor glade børn lærer mere*. København: Aschehoug.
- Nakamura, J. (2004). *Flow in Children's Lives*. Conference Presentation at Smålands-havet, Karrebæksminde, Denmark, May 14th 2004.
- OECD. (2004). *Pilot review of the Quality and Equity of Schooling Outcomes in Denmark*.
- Tagiuri, R. (1995). *Managing people: Ten essential behaviors*. Boston: Harvard Business Review, Vol. 73, Issue 1, pg. 10.
- Wheatley, M. (2004). *Letter from Berkana Institute*. May, 7th.

Fælles Mål og Elevernes alsidige personlige udvikling

Af Hans Henrik Knoop

Elevernes alsidige personlige udvikling er i dag måske det mest centrale begreb i folkeskoleloven, for som det er skrevet ind i formålet, sammenfatter det bestræbelserne i de øvrige fire nøglebegreber vedr. kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer. Der er derfor god grund til at interessere sig for, hvorledes det bliver muligt at arbejde med dette alsidige – og ikke mindst at evaluere det på så human vis, at vi bliver i stand til måle, hvad vi værdsætter, frem for fortsat at måtte nøjes med værdsætte, hvad vi nemt kan måle.

Prolog

”Folkeskolens formålsparagraf angiver den overordnede indholdsramme for skolens arbejde med elevernes alsidige personlige udvikling. Det handler om at lære noget, og det handler om at udvikle sig som menneske.” (Bertel Haarder, 2005)

Alene ved denne formulering fra Ministerens Forord²⁹ til Fælles Mål bliver det tydeligt, at disse handler om meget mere end fag, selv om ønsket om styrket faglighed har været et centralt politisk ønske i forbindelse med udviklingen af målene. Og det kan man kun glæde sig over, for selvom fagene er noget nær det fineste menneskeheden har frembragt, for så vidt menneskeheden samlede viden og kunst forsøges samlet heri, er fag i sig selv stort set intet værd i pædagogikken – de får først liv og værdi, hvis nogen ønsker dem og kan bruge dem. Som en kendt reformpædagog har formuleret det:

”Vi har skoler, fordi vi håber, at når børnene en dag har forladt skolen, vil de stadig være i stand til at bruge, hvad de har lært. Og der er nu massiv evidens fra mange sider af videnskaben, der peger på, at medmindre personer tager meget aktivt del i, hvad de studerer / bliver undervist i, medmindre de lærer at stille spørgsmål, får tingene i hænderne, lærer grundlæggende at genskabe tingene i deres eget sind og ændre dem efter behov, ja så forvinder ideerne simpelthen. Eleven kan få sig en god eksamenskarakter, vi kan tro at eleven har lært en masse, men et år eller to senere, er der intet tilbage.” (Howard Gardner, 1997, min oversættelse)³⁰

Der er ikke meget som tyder på, at der skulle være sket nævneværdige ændringer i folks måde at lære på, siden Gardner, i kor med så mange andre, udtrykte dette, så hvis man vil nå langt fagligt, må man have et stærkt engagement. Og dette er måske det allervigtigste holdepunkt i arbejdet med Fælles Mål overhovedet – uanset om det er elevens alsidige personlige udvikling eller det faglige, vi taler om: Hvis arbejdet med Fælles Mål gribes an på måder, der disengagerer professionelle, hvis det efterlader elever i en tilstand af passivitet, fordi de oplever, at alt er besluttet i forvejen, og at der derfor ikke er nogen grund til selv at engagere sig, ja så kan vi være sikre på, at

²⁹ www.faellesmaal.uvm.dk

³⁰ www.edutopia.org

kvaliteten i skolen falder, at elevers og professionelles livskvalitet falder, og at de noble politiske idealer forbliver uindfrie. Det er imidlertid denne forfatters overbevisning, at vi har gode muligheder for at undgå en sådan fiasko, hvis vi fortløbende drager omsorg for, at målene fremstår meningsfulde, så de giver drivkraft og energi, at arbejdet med at indfri dem ikke blot er overkommeligt men også giver rig mulighed for at elevers interesser kan forfølges og udfoldes i undervisningen, at den løbende evaluering foregår på en måde, man ville ønske for sig selv som sensitivt menneske, og at der gives ro til fordybelse og stærke oplevelser i undervisningen. Og igen: Det handler grundlæggende om at skabe livsmod og fortløbende lyst til at lære i skolen, så lad os se lidt nærmere på dette.

Vi ved det jo godt!

Alle og enhver ved, at man lærer hurtigere, når man er engageret, end når man ikke er det, og alle og enhver ved, at man husker stærke, engagerede oplevelser længere end de passive, uengagerede. Man får kort sagt klæbehjerne af at være engageret, man bliver dygtigere af at have del i initiativet – og man bliver dummere af at blive passiveret, af at sidde initiativløst hen. For at blive fagligt dygtig er det derfor en afgørende forudsætning, at man har lyst til at blive det – for lysten til at lære er jo indbegrebet af at mærke initiativ og af at føle sig engageret.

I lyset af dette må man glæde sig over folkeskolens formål § 1, Stk. 2, hvori det hedder:

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.

– for heraf fremgår indirekte, at man er på kant med loven, hvis en elev mister lysten til at lære eller mister livsmødet i mødet med udfordringerne. Det fremgår også indirekte, at uanset hvor dygtig en elev er, uanset hvor meget eller hvor lidt en elev er i stand til at præstere, må eleven kunne opleve sig som et godt nok *menneske* i betydningen, at eleven har *tillid til egne muligheder*. Det er denne dybe anerkendelse af det enkelte menneske som et unikt væsen i et meget større fællesskab, der er grundlaget, det dybeste pædagogiske ideal, i folkeskolen. Og dette er et uomgængeligt udgangspunkt for fortolkningen af folkeskolens formål § 1, hvori det hedder:

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.

– fordi elevernes alsidige personlige udvikling jf. ovenstående er åbenlyst afhængig af elevens livsmod og lyst til at lære.

Balancerede pædagogiske holdepunkter

I faghæftet ”Elevernes alsidige personlige udvikling” præciseres, hvorledes der af folkeskolens formål blandt andet kan udledes tre aspekter, som der bør tages højde for, nemlig at der er *mange måder at lære på*, at man bør have *lyst til at lære*, og at det er vigtigt at opleve *dét at lære sammen med andre*.

Som eksempler på hvad dette *kan* indebære, peges der på, at man i forbindelse med de *mange måder at lære på* kan arbejde målrettet med

- *udvikling af evnen til aktivt at opsøge og udnytte faglig viden fra relevante medier i forhold til personligt og socialt meningsfulde projekter,*
- *udvikling af evnen til at håndtere følelser,*
- *udvikling af evnen til aktivt at vedligeholde, udvikle og bruge kroppen hensigtsmæssigt – og*
- *udvikling af evnen til aktivt at opsøge, nyde og skabe æstetiske indtryk og udtryk.*

I forbindelse med *lysten til at lære* peges der på, at man kan arbejde målrettet med

- *udvikling af nysgerrighed og lyst til at lære,*
- *udvikling af evnen til at tænke og handle kreativt – og*
- *udvikling af evnen til aktivt at formulere personlige og sociale meningsfulde projekter, mål og strategier for at virkeliggøre og evaluere disse*

Og i forbindelse med det *at lære sammen med andre* peges der på, at man kan arbejde målrettet med

- *udvikling af evnen til aktivt at indgå i fællesskaber,*
- *udvikling af evnen til at lede og samarbejde ansvarligt,*
- *udvikling af evnen til aktivt at indgå i demokratiske processer – og*
- *udvikling af personlig frihed.*

Det er svært at se, hvorledes disse idealer skulle stå i modsætningen til traditionelle danske dannelsesidealere – uanset om disse måtte være inspireret Grundtvig, Kierkegaard, Aristoteles eller Platon. Idealerne er alle så afgørende vigtige, at pædagogikken næsten ikke *kan* lykkes, hvis man vælger helt at se bort fra dem, for de er alle af en karakter, der, direkte eller indirekte, understøtter udviklingen af såvel personlige som sociale og faglige kompetencer.

Politisk-pædagogisk kunst

I § 40 stk. 3. i Bekendtgørelse af lov om folkeskolen hedder det bl.a. at:

"Kommunalbestyrelsen skal sikre, at hensynet til undervisningens fremme af elevernes alsidige personlige udvikling er tilgodeset gennem beskrivelser i læseplanerne eller på anden hensigtsmæssig måde."

Det har vakt en del bekymring rundt omkring, fordi man her er tæt på elevens urørlighedszone, og, med det traditionelle bureaukratis klodsethed, derfor let vil kunne komme til at træde ind over den. Jeg deler denne bekymring, men jeg tror, vi er nået så langt i vores pædagogiske tænkning og praksis, at vi ikke behøver gøre den slags politisk-pædagogiske dumheder længere. Tværtimod bør vi tage udgangspunkt i, at det nye fokus på elevernes alsidige personlige udvikling ikke mindst skyldes en høj grad af respekt for, og anerkendelse af, det enkelte barns suverænitet – ligesom man politisk meget tydeligt har taget konsekvensen af vor indhøstede viden om, hvorledes man ingen vegne når fagligt, hvis ikke man engageret og ikke har lyst til det faglige.

Endvidere skal det nævnes, at da det er et kendt fænomen, at det giver fag status, at der gennemføres systematiske evalueringer i dem, er det nærliggende også at sidestille evaluering af elevernes alsidige personlige udvikling og faglige udvikling, nu hvor disse fremstillet som samlede idealer. Men andre ord:

Vi skal lære at måle det, vi værdsætter, frem for alene at værdsætte det, vi let kan måle.

- som det så smukt er blevet formuleret. Det kræver ganske vist pædagogisk kunsthåndværk af høj klasse at arbejde med disse fine, flygtige, ofte vanskeligt bestemmelige pædagogiske dimensioner, men lykkes det, er det svært at forestille sig, at det ikke bliver en berigelse af pædagogikken.

Rådet herfra til kommunalbestyrelserne og skolerne vil derfor være at lade sig inspirere af faghæftet om elevernes alsidige personlige udvikling – og bruge den nødvendige tid på virkelig at forstå hvor vigtigt en del af skolen og elevernes liv, vi her med at gøre, så inspirationen fører til virkeligt engagerende pædagogik.

Epilog

Et spørgsmål, der om noget kan få de pædagogiske sind i kog, er, om man kan detail-lovgive for dannelsesprocesser – dvs. lovgive specifikt om det unikke. Til dette er der i mine øjne kun et svar: Nej! Ethvert menneske er unikt i tid og rum, har sin unikke bevidsthed, sine unikke forudsætninger, sine unikke erindringer, sit unikke liv – og alverdens bøger ville ikke kunne beskrive et menneskes indre liv udtømmende. Hvad man for mig at se imidlertid *kan*, og *bør*, er at lovgive med henblik på at sikre, at enhver har *mulighed for at udvikle sig* unikt, som suveræn, ansvarlig borger – for al erfaring viser os, at der ellers er overhængende fare for både totalitære og kaotiske sociale organisationsformer – i stort og småt. Derfor er menneskerettigheder vigtige, derfor er folkeskoleloven vigtig, og derfor er respekten for elevernes alsidige personlige udvikling, som den kommer til udtryk ved at sidestille denne med respekten for fagene, vigtig.

Debatten for og imod Fælles Mål ligner således på en måde debatten for og imod Darwins evolutions-teori, som i visse kredse stadig er dybt kontroversiel på trods af, at det videnskabeligt/fagligt set er en af de stærkest underbyggede teorier, ja måske *den* stærkeste, overhovedet. Hvad mange har frygtet i forbindelse med Darwin har nemlig været, at respekten for det unikke ville forvitte i lyset af universelle udviklingsprincipper, at meningen i tilværelsen ville falme derved, og at der således blev åbnet for et frådende socialdarwinistisk samfundsarrangement, i hvilket ingen kunne have tillid til andre end deres egne gener, ulykkeligt tvivlende på alt og alle. Og sporene efter de vulgære udlægninger af darwinismen skræmmer sandt at sige, så det er langt hen ad vejen forståeligt, at mange, inklusive undertegnede, er bekymrede, når vi betragter den hensynsløshed, verden også i dag på mange måder er præget af. Men bruger vi Darwins teori med kløgt, danner der sig et helt andet billede. Det er fx klart, at hans teori gør det muligt at opnå en samlet forståelse af, hvorledes den rå, primitive natur er forbundet med alt, hvad vi opfatter som skønt, godt og meningsfuldt. Og ikke blot forklarer teorien, hvorledes vekselvirkningen mellem simple organismer gennem simple naturlove kan danne en ufattelig biologisk kompleksitet gennem milliarder af år – den forklarer også, hvorledes de selvsamme biologiske (og psykologiske) principper, der driver mennesker til at konkurrere mod hinanden, er en væsentlig del af *grundlaget* for moral, solidaritet og kærlighed, i og med mennesker aldrig har kunnet klare sig alene og derfor gennem millioner af år har levet i familier og større grupper.

Og på samme måde som naturlove kan danne grundlag for opbygning af det mest eventyrlige i naturen, kan demokratisk vedtagne love gøre det i samfundet og pædagogikken. At lovgive mod mobning danner fx grundlag for, at elever kan få plads og opleve at høre til i venskaber og større sammenhænge. At lovgive om fag danner grundlag for, at elever kan høste frugterne af den universelle videnskabelige og kunstneriske kamp for at undslippe urtidens barbari – og at lovgive om elevernes alsidige personlige udvikling kan medvirke til, at netop dannelsesprocessen, det unikke, det uforudsigelige, det eventyrlige

og det stadig berigende opnår den dybeste forankring i skolen. Selvfølgelig må vi ikke glemme, hvorledes elevens urørlighedszoner gennem tiden er blevet krænket af nærgående pædagogisk tankepoliti, hvorledes vore egne grænser kan være blevet overtrådt i pædagogiske eller tjenstlige sammenhænge, og hvorledes evalueringer indimellem er blevet misbrugt på det grummeste. Men hvis vi bruger lovgivning og evaluering med kløgt, i anerkendelse af at lovgivning er vor bedste sikring mod barbari, og at evaluering i human, ikke-ydmygende, form ganske enkelt er ensbetydende med at sanse hvad der foregår, og dermed føle sig mere i live, ja så er vi godt på vej.

Referencer

- Andresen, B. B. & Knoop, H. H. (2003). *Pædagogisk brug af IT i folkeskolen*. Undervisningsministeriet / Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Knoop, H. H. & Gardner, H. (2001). *Good Work in a Complex World*. Cambridge, Mass.: Harvard University.
- Knoop, H. H. (2002). *Børns liv og læreprocesser*. Artikel i: Andersen, P. Ø. & Knoop, H. H. (red.) *Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund*. Billesø & Baltzer.
- Knoop, H. H. (2005). *Dansk pædagogik som arbejdsmiljø*. I: Jensen, C. N. Voksnes læringsrum. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Knoop, H. H. (2005). *Howard Gardners intelligensteori og pædagogik*. I: Rasmussen, J. Pædagogiske teorier. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Knoop, H. H. (2002). *Leg, læring og kreativitet – hvorfor glade børn lærer mere*. København: Aschehoug.
- Knoop, H. H. (2004). *Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det*. København: Kognition og Pædagogik nr. 52.

PISA-undersøgelsen og Folkeskolens målsætning

Af Lektor Hans Henrik Knoop

Danmarks Pædagogiske Universitet

- Oplæg til PISA-børingen på Christiansborg den 12. september 2005

Indledende bemærkning

Nærværende notat er opbygget i direkte henhold til de spørgsmål, jeg er blevet bedt om at besvare, men jeg har fundet det pædagogisk hensigtsmæssigt at besvare nogle af dem samlet, således som det præciseres i overskrifterne til de enkelte afsnit.

Hvilke værdier ligger til grund for folkeskolen? Hvad er målsætningerne for den danske folkeskole? Hvilke kundskaber/egenskaber søger folkeskolen at fremme?

Det overordnede formål for folkeskolen fremgår af Bekendtgørelse om lov om folkeskolen³¹, som lyder:

§ 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.

Dette formål kan læses som et sammenhængende værdigrundlag (om man vil, præget af såvel grundtvigiansk fællesskabstradition som Kierkegaards individcentrerede eksistentialisme) hvorefter en række målsætninger indirekte fremgår. Værdigrundlaget og målsætningerne præciseres bl.a. i faghæfterne vedr. *Fælles Mål*, der ifølge undervisningsministeriet dækker over de to vigtigste sæt af faglige tekster til skolens fag og emner, nemlig:

³¹ jf. lovbekendtgørelse nr. 870 af 21. oktober 2003 med de ændringer, der følger af lov nr. 360 af 19. maj 2004, lov nr. 477 af 9. juni 2004, lov nr. 1457 af 22. december 2004 og lov nr. 335 af 18. maj 2005. Lovbekendtgørelsen gælder først i sin helhed fra 1. august 2006.

- De bindende fælles nationale mål i form af fagformål, centrale kundskabs- og færdighedsområder (slutmål) og trinmål samt mål og bindende indholdsbeskrivelser for børnehaveklassen.
- De vejledende læseplaner og beskrivelser af udviklingen i undervisningen frem mod trin- og slutmål. Når de lokale læseplaner og beskrivelser er endeligt godkendt af kommunalbestyrelsen bliver også de bindende – og dermed fælles – for den enkelte skole.

Folkeskolens fag og emner omfatter: Arbejdskendskab, Billedkunst, Billedkunst som valgfag, Biologi, Børnehaveklasse, Dansk, Dansk som andetsprog, Drama, Edb, Engelsk, Filmkundskab, Fotolære, Fransk, Fransk som valgfag, Fysik/kemi, Færdselslære, Geografi, Historie, Hjemkundskab, Hjemkundskab som valgfag, Hverdagsfransk, Hverdagstysk, Håndarbejde, Håndarbejde som valgfag, Idræt, Indvandrersprog, Kristendomskundskab, Latin, Matematik, Medier, Motorlære, Modersmålsundervisning, Musik, Musik som valgfag, Natur/teknik, Samfundsfag, Sløjd, Sløjd som valgfag, Spansk, Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, Teknologi, Tekstbehandling, Tysk, Tysk som valgfag samt Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering.

En vigtig sammenhæng mellem formålet og Fælles Mål er beskrevet undervisningsministerens forord til Fælles Mål:³²

”Folkeskolens formålsparagraf angiver den overordnede indholdsramme for skolens arbejde med elevernes alsidige personlige udvikling. Det handler om at lære noget, og det handler om at udvikle sig som menneske.”

Heraf bliver det tydeligt, at Fælles Mål handler om meget mere end fag, selv om ønsket om styrket faglighed er et centralt politisk ønske i denne forbindelse. Og det er der grund til at glæde sig over, for selvom fagene er noget nær det fineste menneskehedens har frembragt, for så vidt menneskehedens samlede viden og kunst forsøges samlet heri, er fag i sig selv stort set intet værd i pædagogikken – de får først liv og værdi, hvis nogen ønsker dem, og kan bruge dem. Som en kendt reformpædagog har formuleret det:

”Vi har skoler, fordi vi håber, at når børnene en dag har forladt skolen, vil de stadig være i stand til at bruge, hvad de har lært. Og der er nu massiv evidens fra mange sider af videnskaben, der peger på, at medmindre personer tager meget aktivt del i, hvad de studerer / bliver undervist i, medmindre de lærer at stille spørgsmål, får tingene i hænderne, lærer grundlæggende at genskabe tingene i deres eget sind og ændre dem efter behov, ja så forvinder ideerne simpelthen. Eleven kan få sig en god eksamenskarakter, vi kan tro at eleven har lært en masse, men et år eller to senere, er der intet tilbage.” (Howard Gardner, 1997, min oversættelse)³³

Der er ikke meget som tyder på, at der skulle være sket nævneværdige ændringer i folks måde at lære på, siden Gardner, i kor med mange andre, udtrykte dette, så hvis man vil nå langt fagligt, må eleverne have et stærkt engagement. Dette er måske det vigtigste holdepunkt i arbejdet med Fælles Mål overhovedet. Og omvendt: Hvis arbejdet med Fælles Mål gribes an på måder, der disengagerer professionelle, hvis det efterlader elever i en tilstand af åndelig passivitet, fordi de oplever, at alt er besluttet i forvejen, og at der derfor ikke er nogen grund til selv at engagere sig, ja så kan vi være sikre på, at kvaliteten i skolen falder, at elevers og professionelles livskvalitet falder, og at de noble politiske idealer forbliver uindfrie. Det er imidlertid min overbevisning, at vi har gode muligheder for at undgå en sådan fiasko, hvis vi fortløbende drager omsorg for, at målene fremstår meningsfulde, så de giver drivkraft og energi; at ar-

³² www.faellesmaal.uvm.dk

³³ www.edutopia.org

bejdet med at indfri dem både er overkommeligt og giver rig mulighed for at elevers interesser kan følges og udfoldes i undervisningen; at den løbende evaluering foregår på en måde, man ville ønske for sig selv som sensitivt menneske; og at der gives ro til fordybelse og stærke oplevelser i undervisningen.

To psykologiske kommentarer til dette: 1) Alle ved, at man lærer hurtigere, når man er engageret, end når man ikke er det. Og alle ved, at man husker stærke, engagerede oplevelser længere end de passive, uengagerede. Man får populært sagt klæbehjerne af at være engageret, man bliver dygtigere af at have del i initiativet. For at nå langt fagligt er det derfor en helt afgørende forudsætning, at man har lyst til det – for lysten til at lære er jo indbegrebet af at mærke initiativ og af at føle sig engageret. Det er en pædagogisk hovedopgave at sikre, at børnenes medfødte lyst til at lære overlever mødet med skolen. 2) Det er nødvendigt at forstå, at elevernes faglige og personlige kompetencer er to sider af samme sag – fordi det generelt er en fordel at være en stærk person, hvis man vil nå langt fagligt, ligesom det typisk styrker ens selvopfattelse at være fagligt kompetent. Det er således *ikke* et valg mellem hårde og bløde kompetencer, vi står over for – det er nødvendigheden af at betragte disse som gensidige forudsætninger, hvis vi vil klare os godt.

Og en kommentar vedr. styring: Når op mod 30 % af en årgang ikke får en kompetencegivende uddannelse, når en meget stor gruppe drenge pludselig opgiver at søge gymnasiet, og når op mod en tredjedel af de unge lærere søger bort fra skolen efter få års praksis, er det åbenlyst, at kvaliteten af den *samlede* styring af folkeskolen har været for dårlig. Det *kan* skyldes en lang række *samvirkende* faktorer, såsom:

- Overdreven ydre styring der gør lærerjobbet trivielt.
- Konfliktende mål grundet ministerier, kommuner, bestyrelser og interesseorganisationer der trækker medarbejderne i hver sin retning.
- Tjenestetidsaftaler der gør hverdagen tung og uninspirerende.
- Kvantitativ, arbejdsmæssig overbelastning i hverdagen, der dræner alle medarbejdere for energi, men rammer de ambitiøse hårdest, fordi de oplever det største gab mellem idealer og virkelighed.
- En neurotisk evalueringskultur hvor folk ikke tør tale om deres fejl, fordi den positive evalueringskultur, som alle ønsker, hele tiden modarbejdes af generaliserende journalistik, man ikke kan værne sig imod (jeg vil nævne at politikere sjældent gode rollemodeller for, hvordan man opbygger en evalueringskultur, hvor folk tør at kigge åbent på styrker og svagheder – måske fordi journalisternes hidtidige behov for drama – personificeret ved gensidigt ydmygende politikere – umuliggør det).
- En flimrende hverdag med alt for mange afbrydelser i de pædagogiske processer, som først at fremmest bevirker, at man ikke kommer tilstrækkelig dybt i stoffet til at det er noget værd – hvorved man altså korrupperer elevernes medfødte lyst til at lære til en opfattelse af, at det er kedeligt at lære.

Alle sådanne forhold vil sænke skolens kvalitet afgørende, og de nævnes her, fordi vi fra psykologisk, pædagogisk og ledelsesmæssigt hold ret præcist ved, hvordan man kan komme dem til livs, så sandsynligheden for at nå de politiske og pædagogiske mål stiger – uanset hvilken politik eller pædagogik der er tale om.

Hvordan kvalitetssikres om målene nås? Hvordan kvalitetssikres/evalueres, om målsætningerne nås? Hvilken evalueringskultur er indbygget i det danske uddannelsessystem?

En kommentar vedr. evaluering. Fra et psykologisk og pædagogisk perspektiv er det vigtigste udgangspunkt for pædagogisk evaluering nok en anerkendelse af, at *velfungerende "evaluering" i bredeste betydning er en direkte forudsætning for livskvalitet.* Kroppens sansesystem kan således betragtes som ét stort evalueringssystem, der løbende sender gode og dårlige nyheder ind i kroppen, som her neurokemisk transmitteres videre til bl.a. hjernen, således at vi får mulighed for at opleve at være vågne og i live. Denne oplevelse er i bred forstand ensbetydende med "livskvalitet" – og hvis man mister synet eller hørelsen, dvs. noget af "evalueringen" falder/ændres livskvaliteten øjeblikkeligt.

Sådan er det på en måde også i et socialt system som en skole. Hvis evalueringen fungerer, vil lærere og elever få løbende besked om, hvordan det pædagogisk set går, og den første betingelse for livskvalitet/trivsel i skolen er dermed opfyldt. Men ligesom man kan miste synet i et trafikuheld, kan man ødelægge en evalueringskultur, hvis elever og lærer rammes for hårdt af de informationer, der kommer frem under evaluering. Normalt kommer man ikke til skade af ros (selvom det selvfølgelig *kan* blive for meget), men ris/kritik kan være helt ødelæggende for den pædagogiske kvalitet, hvis den fremføres på en ydmygende, personligt krænkende måde. Til orientering bør her nævnes, at vi biologisk og psykologisk er hypersensitive overfor kritik, fordi det indirekte signalerer fare for social udstødelse, hvilket gennem millioner af år (for de 200.000 generationer mennesker før os), var direkte dødbringende. Denne hypersensitivitet kan socialt forstærkes via ydmygelse og hurtigt udarte til decideret evalueringsfobi, hvilket folkeligt kan slå igennem som generaliseret konfliktskyhed. Hvis man lykkes med at skræmme folk gennem evaluering, risikerer man således at påføre dem et meget ubehageligt dilemma – nemlig at de er skræmte af dét, de har mest brug for, for at have det godt. Det siger sig selv, at vi her har en sikker opskrift på at mislykkes med snart sagt et hvilket som helst socialt og pædagogisk projekt.

I lov om folkeskolen hedder det vedr. "kvalitetssikring" (dette begreb bruges ikke eksplicit) bl.a.:

§ 2. Folkeskolen er en kommunal opgave. Kommunalbestyrelsen har ansvaret for, at alle børn i kommunen sikres vederlagsfri undervisning i folkeskolen. Kommunalbestyrelsen fastlægger, jf. § 40, mål og rammer for skolernes virksomhed inden for denne lov.

Stk. 2. Den enkelte skole har inden for de givne rammer ansvaret for undervisningens kvalitet i henhold til folkeskolens formål, jf. § 1, og fastlægger selv undervisningens organisering og tilrettelæggelse.

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.

Stk. 2. Som led i undervisningen skal der løbende foretages evaluering af elevernes udbytte. Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for undervisningens videre planlægning.

Stk. 3. For elever på 8.-10. klassetrin samt for elever, der forlader skolen efter 7. klassetrin, sker bedømmelsen af elevernes standpunkter i de fag, der er omfattet af § 14, stk. 1-4, ved hjælp af karakterer (standpunktskarakterer).

Stk. 4. Der gives standpunktskarakterer mindst 2 gange om året på 8.-10. klassetrin. De sidste standpunktskarakterer gives umiddelbart før de skriftlige prøver og skal udtrykke elevens faglige standpunkt på dette tidspunkt.

Stk. 5. På 9. klassetrin udarbejder eleverne en obligatorisk projektopgave, der i væsentligt omfang inddrager emner fra fagene historie og samfundsfag. Opgaven bedømmes med en skriftlig udtalelse og en karakter. Undervisningsministeren fastsætter nærmere regler om projektopgaven.

Stk. 6. På 9. klassetrin kan eleverne tillige udføre en fri selvvalgt opgave. Denne opgave kan efter elevens valg bedømmes med en skriftlig udtalelse og/eller en karakter.

Stk. 7. Skolen udfærdiger afgangsbrev for elever, der går ud af skolen efter 7. klassetrin eller senere. Afgangsbrevet skal indeholde oplysning om, i hvilken undervisning eleven har deltaget, og om de senest givne standpunktskarakterer. Afgangsbrevet skal tillige indeholde oplysning om vurdering ved eventuelle prøver, jf. § 14, stk. 1-4. Efter elevens valg kan en skriftlig udtalelse og/eller en karakter for den obligatoriske projektopgave påføres afgangsbrevet. Eventuel bedømmelse af den frie opgave kan ligeledes efter elevens valg påføres afgangsbrevet. Eventuelle skriftlige vurderinger i andre fag end prøvefagene kan efter elevens valg påføres eller vedhæftes afgangsbrevet som en del af dette.

§ 14. Ved afslutningen af 9. klassetrin kan eleverne indstille sig til folkeskolens afgangsprøve i hvert af fagene dansk, matematik, engelsk, tysk og fransk. Desuden kan eleverne indstille sig til en afgangsprøve, der omfatter fagene fysik/kemi, biologi og geografi.

Stk. 2. Ved afslutningen af 10. klasse kan eleverne indstille sig til 10. klasseprøve i hvert af fagene dansk, matematik, engelsk, tysk, fransk og fysik/kemi, jf. § 8, eller indstille sig til folkeskolens afgangsprøve, jf. stk. 1. En elev kan dog kun indstille sig til prøve i et fag, når eleven har fulgt undervisningen i faget i det pågældende skoleår.

Stk. 3. I faget latin kan eleverne indstille sig til prøve ved undervisningens afslutning.

Stk. 4. I fagene håndarbejde, sløjd og hjemkundskab kan eleverne indstille sig til afgangsprøve ved afslutningen af 8. klasse eller senere. Undervisningsministeren kan bestemme, at det samme skal gælde andre praktisk betonedede fag, der er omfattet af § 9.

Stk. 5. Opgaverne til de skriftlige prøver stilles af undervisningsministeren. De øvrige opgaver stilles af læreren eller af censor efter ministerens nærmere bestemmelse.

Stk. 6. Afgørelse om indstilling til prøverne træffes af eleven efter samråd med forældrene, jf. § 54, og skolen.

Stk. 7. Kommunalbestyrelsen skal imødekomme anmodninger om indstilling til folkeskolens afsluttende prøver samt foranstaltede afholdelse af disse prøver for personer, der ikke er fyldt 18 år ved skoleårets begyndelse, og som ellers ikke har mulighed for at indstille sig til prøve.

Stk. 8. Undervisningsministeren fastsætter regler om kravene i de enkelte fag ved prøverne, om indstilling til prøverne, om prøvernes afholdelse, om bedømmelse og karaktergivning og om afgangsbrevsernes udformning og opbevaring.

Stk. 9. Den enkelte skole kan fravige prøvebestemmelserne for elever med særlige behov og for tosprogede elever. Undervisningsministeren kan fastsætte nærmere regler herfor.

§ 18. Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.

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

Stk. 3. I de fag, hvor eleverne kan indstille sig til afgangsprøver, jf. § 14, skal undervisningens indhold fastlægges således, at kravene i de enkelte fag ved prøverne kan opfyldes.

Stk. 4. På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærer og elev løbende om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt. Elevens arbejde tilrettelægges under hensyntagen til disse mål. Fastlæggelse af arbejdsformer, metoder og stofvalg skal i videst muligt omfang foregå i samarbejde mellem lærerne og eleverne.

Stk. 5. Klasselæreren skal samarbejde med eleverne om løsning af særlige opgaver i forhold til klassen, og klasselærerens fag tillægges et antal årlige undervisningstimer til varetagelse af denne opgave.

I daglig praksis evalueres der normalt løbende i forhold til den enkelte elev. Der afholdes herudover normalt periodiske teammøder, personalemøder, medarbejdersamtaler og forældremøder. Endvidere udgør alle eksaminer i overbygningen selvsagt en form for ”kvalitetssikring”. Evalueringskulturen er de fleste steder nok langt fra optimal, og den ofte meget grovkornede kritik af skolen kan ironisk nok meget vel være med til at forhindre end bedre evalueringskultur i at vokse sig stærk. Men der arbejdes intenst med udfordringen, og der er en lang række lokale og kommunale udviklingsarbejder, som er rettet mod dette.

Hvordan er sammenhængen mellem målsætninger og pædagogik?

”Målsætningerne” er blandt andet slået igennem i form af et bredt talentbegreb i pædagogikken, hvor der gennem mange år er forsøgt at møde det enkelte barn, hvor det var, med henblik på at skabe trykthed, fællesskab og derigennem bringe det bedste frem i hver enkelt gennem optimal udfordring (undervisningsdifferentiering). Dette afspejler bl.a., at den dominerende pædagogiske selvforståelse blandt professionelle lærere er kritisk-humanistisk: dvs. lærerne er uddannet til at tænke selv, til i høj grad at tage selvstændigt ansvar for deres pædagogiske gerning og for at betragte elever som aktive individer, der biologisk og psykologisk set både er født med lyst til at lære, ønsket om at være kreative og behovet for at indgå ansvarligt i en større meningsfuld og social sammenhæng.

Måske især siden 2. Verdenskrig har det været et bærende ideal i dansk pædagogik, at man ikke blindt adlød ledere, der ikke var i stand til at begrunde deres beslutninger på overbevisende måde. I tråd hermed har det også været betragtet som afgørende, at den enkelte professionelle blev uddannet til selvstændigt at kunne begrunde sine pædagogiske prioriteringer. Man har ikke ønsket pædagogiske forvaltere, men professionelle, myndige pædagoger/undervisere, som gennem liv og virke personificerede net-

op det, man ønskede af eleverne. Samlet set er dette blevet til den demokratiske kultur, der i dag præger folkeskolen, og som man beundrer os for over hele verden (uanset de faglige præstationer eller mangel på samme). Det er min vurdering, at Danmarks succes som samfund på ingen måde kan forklares, uden at man medtænker folkeskolen som en af hovedårsagerne.

Der er dog ikke nær den sammenhæng mellem politiske målsætninger og konkret pædagogik, som man ofte kunne håbe og tro. Fx er der ikke altid god sammenhæng mellem de ideologiske formuleringer i formålet og de mere konkrete uformninger af mål, indholdsbeskrivelser og organisationsformer. Der er heller ikke nogen direkte sammenhæng mellem det, man underviser i, og det der læres, og næsten alle har erfaret, at det faktisk er muligt at deltage i undervisning uden det ringeste udbytte. Det skal derfor anbefales:

- At man i udformningen af formål, mål, indhold og organisering af pædagogiske læringsmiljøer gør sig umage med, at de politiske og administrative bestemmelser er indbyrdes samstemte – for ellers vil man ikke nå ret langt i forhold til, hvad man ideelt set har mulighed for.
- At man gør det praktisk muligt for skolerne at have fokus på elevernes læring, snarere end blot de konkrete undervisningsaktiviteter, fordi gennemførelsen af en bestemt aktivitet i sig selv stort set intet garanterer vedr. elevernes udbytte.

Da vi endvidere ved meget om, hvad der kendetegner god og effektiv undervisning, skal det nævnes, at en sådan typisk er kendetegnet af:

- At lærerens initiativ stimulerer elevens.
- At det er interessant, vigtigt og har et velstruktureret indhold.
- At der er tilstrækkelig tid til fordybelse i substansen, og dermed tilegnelse af tilstrækkelig dyb forståelse, til at man bliver i stand, og får lyst, til at bruge det, man har lært.
- At der er fokus på læring – dvs. på hvad og hvordan eleverne forstår substansen.
- At der er tilpas høje forventninger/krav og stærk støtte til hver enkelt elev.
- At der bruges varierede metoder, som er tilpasset den enkelte elev bedst muligt – dog ikke mere differentierede end at det er overkommeligt og nydelsesfuldt for læreren.
- At eleverne oplever fysisk velvære, smukke rammer og basal social tryghed
- At eleverne er tilpas udfordrede og hurtigt kan undslippe kedsomhed (der signalerer underudfordring) såvel som angst (der signalerer overudfordring).
- At eleverne oplever et meningsfuldt socialt klima – fokuseret på at hver enkelt lærer bedst muligt og fortløbende bidrager betydningsfuldt til fællesskabet.

Er PISA i stand til at måle folkeskolens styrker?

Dette spørgsmål kan ikke besvares entydigt. PISA måler selvfølgelig det, der måles, og hvis folkeskolen scorer højt på en variabel, har man selvfølgelig ”målt en styrke”. Men fra et psykologisk perspektiv er der selvfølgelig også meget, der ikke måles – først og fremmest alt hvad der angår det unikke, det personlige, det ikke-standardisérbare. Så hvis folkeskolen fx er god til at fostre ”dannede samfundsborgere med stærke personligheder og social ansvarlighed” vil det ikke fremgå direkte af PISA. Og det er selvfølgelig baggrunden for en væsentlig del af kritikken mod at eksponere PISA i så omfattende grad, som det har været tilfældet: dette at undersøgelsen kun er i stand til at skitsere masserne og ikke individet. Det er selvfølgelig en kritik, der generelt knytter sig til sociologiens genstandsfelt, og som derfor ikke

metodisk kan lægges PISA til last – men det *er* et problem, hvis fokus på standardmennesket i den offentlige debat om skolen fuldstændig overskygger betydningen af det individuelle, for hvis vi ikke finder hinanden unikke og spændende, har vi ikke megen glæde af at være sammen.

Meget tyder på at det kun er samfund, som formår at balancere det socialt differentierende med det socialt integrerende, det fælles med det unikke, det socialt ansvarlige med det individualiserende, som klarer sig godt i længden. For fællesskab uden forskellighed bliver totalitært, og forskellighed uden fællesskab fører til social opløsning.

Referencer

Knoop, H. H. & Lyhne, J. (2005). *Et nyt læringslandskab – Flow, intelligens og det gode læringsmiljø*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Knoop, H. H. (2005). *Fælles Mål og Elevernes alsidige personlige udvikling*. Århus: Tidsskriftet KvaN, 25. årg. nr. 72.

Knoop, H. H. (2004). *Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forhindrer det*. København: Kognition og Pædagogik nr. 52.

Knoop, H. H. (2002). *Leg, læring og kreativitet – hvorfor glade børn lærer mere*. København: Aschehoug.

www.faellesmaal.uvm.dk

www.uvm.dk

På tærsklen til det virtuelle liv

- psykologiske og pædagogiske aspekter af den digitale teknologi

Af Hans Henrik Knoop, psykolog og lektor ved DPU

Publiceret i tidsskriftet *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* nr. 4, 2004

Abstract

Artiklen handler om informationsteknologiens indflydelse på os. Den er opbygget i to dele, hvor første del beskriver aspekter af de store samfundsmæssige ændringer teknologien har bidraget til, og anden del fokuserer på pædagogiske udfordringer, muligheder og risici teknologien afstedkommer. Der argumenteres afslutningsvist for, at den pædagogisk-psykologiske rådgivning kan bidrage aktivt til at forbedre det sociale klima i samfundet ved at bidrage med viden om, hvordan man hensigtsmæssigt møder store udfordringer.

1. del: Informationsteknologien i samfundet

En psykisk forstyrrelse som ingen anden

Den digitale teknologi repræsenterer muligvis det største kulturelle spring, menneskeheden nogensinde har taget, for den påvirker stort set al menneskelig interaktion direkte eller indirekte. Og den gør det i bogstavelig forstand ufattelig hurtigt, for hvor det at flytte atomer er en relativt langsommelig affære, i og med det indebærer mekanisk bevægelse, forgår flytningen elektroniske signaler nær lysets hastighed, så den digitale teknologi, der jo er baseret på registrering og processering af elektriske signaler, har åbnet for en ekstrem "kulturel acceleration". E-mail, Internet, mobiltelefoni, overvågning, registrering, videnskabelse, videnanvendelse, kreativitet, underholdning, økonomi, transport, journalistik, *you name it* – alt er i dag mere eller mindre digitaliseret og digitalt kontrolleret.

Indtil for hundrede år siden var det sjældent, at vi bevægede noget som helst hurtigere end 40 km i timen på landjorden eller til søs, og flyve var der ingen som kunne, så fysisk set kunne man relativt nemt følge med. Det kan man måske stadigvæk, hvis man har bil, men det 20. århundrede bragte de elektroniske medier til masserne og indebar, at vi psykisk kunne overskride tids- og rumlige begrænsninger, som det aldrig tidligere havde været muligt. Vi kunne høre danske politikere tale til os i radioen fra London. Vi kunne se film i biografen og sidenhen på tv. Vi kunne via korrespondenter efterhånden følge med i, hvad der foregik overalt på kloden, uden at vi behøvede at rejse os fra sofaen. Verden blev således på en måde større gennem de elektroniske medier, men den blev også mindre i og med selv det fjerneste pludselig var tæt på. Op mod årtusindskiftet fik vi så grafiske computere, og den folkelige adgang til *dem* har som nævnt ændret næsten alt, for den ekstreme acceleration af informations- og kommunikationsprocesser, og den deraf følgende hastigt voksende sociokulturelle kompleksitet, beslaglægger en stadig større del af vor tid og opmærksomhed. Der skrives flere breve (e-mails) som sendes hurtigere. Der laves flere økonomiske transaktioner, hurtigere. Der kommer flere og flere tv-kanaler og radiostationer til, som kæmper stadigt mere indædt om vores opmærksomhed – ikke mindst forstærket af at mange som bekendt er trætte af massemedierne, fordi man allerede er overfyldt med indtryk, alle-

rede oplever at ”overkommunikere”. Og mobiltelefonien har skabt en helt ny social omgangsform, der bl.a. har presset børn og unge til at acceptere at være konstant til rådighed for at undgå pludselig isolation, mobning eller anden form for udstødelse – trods det at mange savner tid til fordybelse og eftertanke og oplever, at der ikke er meget som er mere stressende end konstante afbrydelser.

Der skabes enorme mængder ny viden, som både fylder folks hoveder og åbner for udvikling af endnu hurtigere teknologi til endnu hurtigere videnskabelse i en endnu hastigere accelererende kulturel kompleksitetsvækst.³⁴ Internettet vokser med eksplosiv hast og bliver af samme grund stadig mere uoverskueligt – samtidig med at vi alle føler et stadig stigende pres for at være fagligt og socialt opdaterede. Det kan meget vel være dette pres, som afspejler sig i et nyligt nyhedsbrev fra ledelsesteoretikeren Margaret Wheatley, som hun indleder således:

*Dear Friends and Colleagues, In the last six months I have sat and talked about leadership with thousands of people in Europe, the United States, Canada, and Australia. Everywhere I hear a similar desire and a growing frustration. Conditions in our organizations, our communities, and the world as a whole, are a source of increasing unhappiness and frustration. People are working harder, to the point of exhaustion. But they are less satisfied with what they're accomplishing, and less engaged with their work. Yet we still want to be engaged, we still want our efforts to make a difference, we still want our work to be meaningful and good.*³⁵

Jeg kan ikke afgøre om Wheatley har ret i sin vurdering, ej heller i hvilket omfang den er repræsentativ, men den forekommer mig ikke overdramatiseret, så jeg synes det ligner en rigtig interessant psykologisk case: En masse højkompetente mennesker der laver mere og mere, som de er mindre og mindre tilfredse med, trods det at de formodentlig bliver dygtigere og dygtigere? Eller er det det snarere en social case, hvori et samfund viser foruroligende tegn på at have svært ved at følge med sig selv i sin nuværende form?

Cyberspace og cyberpsyche

Når noget digitaliseres bliver det *uafhængigt af tid og rum i psykologisk forstand*, fordi man som nævnt kan rejse gennem cyberspace med næsten lysets hast, og fordi enhver skreven tekst, ethvert lydspor og enhver videooptagelse som iagttages af en person er udtryk for en oplevelse, der ikke foregår i *real-time*, men i fortiden. Det er selvsagt ikke nogen ubetydelig psykologisk påvirkning, der her er tale om, når vi betænker, hvor afgørende tid- og rumforståelse er for såvel vor umiddelbare opfattelse af verden, vores hukommelse og vores selvopfattelse.³⁶ Den digitale teknologi er ganske enkelt udtryk for en enorm forstyrrelse af den sociale og kulturelle orden, vi alle har brug for at opleve, og som mange tegn i tiden mere end antyder, har vi, *som samfund*, endnu ikke lært at håndtere denne forstyrrelse særlig hensigtsmæssigt. Den turbulens, som kommer til udtryk i en allestedsnærværende atmosfære af hektisk fortrav-

³⁴ Se fx Kurzweil (1999) for en udførlig beskrivelse af den accelererende kompleksitetsudvikling i kultur og samfund.

³⁵ Wheatley, den 7. maj 2004.

³⁶ Tid og rum er argumenterbart de vigtigste psykisk strukturerende dimensioner overhovedet, for så vidt vi opfatter den fysiske verden i rum og tid og typisk konstruerer ”historien om vort liv” – vor identitet – som en sammenhængende række begivenheder i tid og rum. Der er dog en række andre træk ved cyberspace som er næsten lige så interessante, set fra et psykologisk perspektiv. Cyber-psykologen John Suler har fremhævet, at ophold i cyberspace ud over de ændrede tids- og rumaspekter bl.a. indebærer *reduceret sansning* og en øget *tekstbaserering*, at man har mulighed for at antage *fleksible identiteter*, når ingen helt kan kontrollere hvem man er, at man oplever en *særlig bevidsthedstilstand* ved skærmen, at man har mulighed for *mere lige social status* end ellers, at man har plads til *større social mangfoldighed*, at alt hvad man foretager sig er *registrerbart/kopierbart*, og at man lever med en speciel risiko for *”medieskabte forstyrrelser”*, for så vidt maskinerne jo ikke altid fungerer, som de skal (Suler, 2002).

lethed, flimmet og stress, truer ofte med at udarte i meningsløshed og glædesløshed, som Wheatley-citatet indikerer for lederes vedkommende, men som de fleste nok efterhånden har fornemmet på egen krop.

Oplevelsen af meningsløshed er ikke sjældent knyttet til oplevelsen af at mangle perspektiv og/eller at føle sig afmægtig, og glædesløshed er en hyppig følge af at være langvarigt overudfordret (fx af arbejdsmæssige belastninger) eller af at være langvarigt underudfordret (fx pga. ufrivillig arbejdsløshed eller kedeligt rutinearbejde). Både meningsløshed og glædesløshed kan således oplagt være utilsigtede bivirkninger af den accelererende teknologiske udvikling, fordi 1) uoverskueligheden gør det vanskeligt at fastholde et perspektiv og dermed 2) gør det vanskeligt at organisere sig tilpas udfordrende. Og vi får i øjeblikket ikke megen hjælp af vore politikere eller ”opinionsdannere” (de uformelle politikere) i medierne, fordi den ”alles kamp mod alle” der dagligt udspiller sig i pressen, indtil videre har efterladt såvel politikere, erhvervsfolk, forskere og journalister i en aura af ”begrænset troværdighed”, i og med de kæmpende modstanderes løbende tilsvining af hinanden (som selvfølgelig *kan* være berettiget i *særlige* tilfælde) har den uheldige psykologiske bivirkning, at befolkningen mister tillid til ”systemet”, der således let kommer til at fremstå – ja, mere meningsløst og glædesløst. Og manglende tillid til systemet er så nogenlunde det sidste man har brug for i en skrøbelig verden, som præsidenten for World Economic Forum Klaus Schwab, her gør status over i januar 2003:

“Never before in the 33-year history of the World Economic Forum has the situation in the world been as fragile, as complex and as dangerous as this year.”³⁷

Baggrunden for denne dystre melding var ikke blot den forestående krig i Irak, men også en netop offentliggjort global undersøgelse af befolkningernes tillid til politikere, firmaer, medier, kirker, militær og andre bærende strukturer i samfundet – hvoraf hovedresultaterne sammenfattedes således:

“...The World Economic Forum unveiled (7 November 2002) a major global public opinion survey that suggests that trust in many key institutions has fallen to critical proportions. The Voice of the People survey of 36,000 people conducted by Gallup International and Environics International reveals that "trust" will be one of the major issues in 2003. The results disclose a dramatic lack of trust in democratic institutions and global and large national companies; and trust is even low when it comes to non-governmental organizations (NGOs), trade unions and media organizations around the world...”³⁸

Sociologen Anthony Giddens udtrykte allerede i 1999 nogenlunde samme stemning med ordene:

“This is not – at least at the moment – a global order driven by collective human will. Instead, it is emerging in an anarchic, haphazard, fashion, carried along by a mixture of influences.”³⁹

– og året forinden havde OECD i en rapport om den teknologiske udvikling i det 21. århundrede konkluderet at:

“The challenge for society is immense. What could be the cost of failure to embrace dynamic change? What kinds of ethical dilemmas will arise from further breakthroughs in genetic engineering? Will the spread of new technologies create new social divisions? What sort of societies will prove most adept at

³⁷ Schwab, 24. januar 2003. World Economic Forum er en meget højt profileret konference, i hvilket mange af verdens mest magtfulde og indflydelsesrige politikere, erhvervsledere, forskere og medier mødes årligt.

³⁸ Gallup, 2002. Det er i skrivende stund (juni 2004) ikke uden bitter ironi, at militæret nød størst global tillid i denne undersøgelse fra 2002.

³⁹ Giddens, 1999, s. 37.

harnessing the vast technological potential?...The most dramatic question is perhaps how, in just 15 or 20 short years, it will be possible to develop democratic political instruments of control capable of handling the extreme global complexity.”⁴⁰

Det er svært ikke at betragte disse citater som indirekte opfordringer til øget demokratisk deltagelse, men det er ikke desto mindre forståeligt, at mange i mødet med en sådan turbulens vender ryggen til ”globaliseringen” og koncentrerer sig om det nære liv og de umiddelbare gøremål, som man reelt har indflydelse på, for uoverskuelighed bliver nemt til ulidelighed. Men politisk og videnskabelig apati er meget kortsigtede ”løsninger”, der hurtigt kan bidrage til yderligere meningsløshed i den enkeltes liv, fordi ens ”figur” (identitet) selvfølgelig bliver tiltagende uklar i takt med, at man fjerner/ignorerer/nedvurderer ”baggrunden” (det højere sociale fællesskab), man er en del af. Så lad mig gentage: Det er vanskeligt at forstille sig et mere samfundsmæssigt og kulturelt forstyrrende fænomen end den digitale teknologi, og dens påvirkningsgrad ser ikke ud til at svækkes fremover – snarere tværtimod.

Accelererende teknologisk kompleksitetsvækst

Omkring år 2030 vil computere være en million gange kraftigere end i dag og dermed have en processor-kraft på niveau med menneskehjernen. Med nutidens udviklingsmålestok vil dette reducere et årtusind til 8 timer, et liv til en halv time og et år til 30 sekunder.⁴¹

Således Sun Microsystem’s Bill Joy, der i april 2000 skrev en artikel,⁴² hvori han advarede kraftigt mod udviklingen af farlig teknologi, som siden hen er blev debatteret over hele verden. Joy’s bekymringer skal ikke udfoldes her, men det skal fremhæves, at hans grund til bekymring er den *eksponentielle* acceleration, der de seneste 4 årtier har præget den digitale udvikling, og som bl.a. beskrives som Moore’s Lov.⁴³ Denne ”lov” fortæller os, at for hvert to år der går, ca. firdobles den computerkraft man kan købe for et givent beløb. Det skyldes bl.a., at man i løbet af to år kan presse dobbelt så mange transistorer ind i en processer på et givent print-areal, og at processorhastigheden samtidig fordobles. Det giver samlet en firdobling af computerkraften på 2 år – og dermed en milliondobling på under 30 år.⁴⁴ Det indebærer iflg. Joy bl.a., at vi vil have supercomputere, som i regnekraft matcher menneskehjernen omkring 2030⁴⁵ (som det ses nedenfor, har British Telecom’s fremtidsforskere spået, at vi allerede vil have sådanne supermaskiner i 2010 og PC’ere med denne kraft omkring 2015). Dette behøver selvfølgelig ikke at være særlig interessant, men det kan pludselig blive det, fordi der indtil videre ikke ser ud til at være naturlovmæssigheder, som *forbyder*, at disse computere vil kunne generere samme psykologiske fænomener som menneskehjernen. Vi ved selvfølgelig ikke om, og i givet fald i hvilket omfang, dette vil være muligt, for vi forstår endnu ikke så meget af den præcise relation mellem hjerne og psyke. Men relationen ser unægtelig ud til at være meget stærk.⁴⁶ Hvis vi således mister en del af hjernen, kan vi være ret sikre også at miste noget af vort psykiske beredskab, og næsten uanset hvad der sker i psyken, ser det ud til at have én eller anden indvirkning på hjernens struktur og funktion, for så vidt en beslutning eller en erindring efter alt at dømmes lagres i hjernen gennem en eller anden form for omstrukturering af hjernen. *”Minds are what brains do”*, sagde computer-pioneren Marwin Minsky engang, men vi kan

⁴⁰ OECD, 1998.

⁴¹ Joy, 2000b.

⁴² Joy, 2000a.

⁴³ Opkaldt efter en af grundlæggerne af Intel Corporation, Gordon Moore.

⁴⁴ Kurzweil, 2001.

⁴⁵ Ibid.

⁴⁶ Se evt. Knoop (2004a) for en lettilgængelig beskrivelse af forholdet mellem genetisk aktivitet og læreprocesser.

i dag roligt tilføje at *"brains are what minds do, as well"*, for hver gang vi tænker på noget, eller træffer en beslutning om noget, ser det ud til at påvirke hjernen, for så vidt vi jo kan huske, hvad vi gør – og kan referere til det når vi træffer senere beslutninger. Alt dette ser det ud til, at maskinerne også vil kunne inden længe – på en eller anden måde. Maskiner kan som bekendt allerede via sensorer "registrere" information, de kan programmeres til at processere denne information, og de kan programmeres til at udføre kommandoer (såsom at udskrive et dokument eller styre en robot) afhængigt af, hvad de via beregningsprocesserne når frem til. Men igen: vi ved endnu ikke, hvor tæt en maskine kan komme på menneskets funktion og fænomenologi, fordi der altså er en hel del, vi endnu ikke ved om os selv.⁴⁷ Men med tiden vil der bringes svar, og det siger sig selv, at det vil være en god idé at følge udviklingen opmærksomt, for med computerne får vi også andre magtfulde teknologier såsom genetisk ingeniørkunst og robotter, der ikke bare i science-fiction, men også i en del mere eller mindre bekymrede eksperter hoveder, rummer potentiale til at ændre menneskearten dramatisk.⁴⁸ Og vi er ikke formodentlig ikke særlig godt forberedt på en del af det, som er på vej, fordi vi er intuitivt tilbøjelige til at lave lineære fremskrivninger/ekstrapoleringer baseret på erfaringen – hvilket kan være stærkt misvisende, som teknologen Ray Kurzweil her fortæller, for det betyder at mange ting sker tidligere "end forventet":

"Today it's an axiom that life is changing and that technology is affecting the nature of society. But what's not fully understood is that the pace of change is itself accelerating, and the last 20 years are not a good guide to the next 20 years. We're doubling the paradigm shift rate, the rate of progress, every decade...In the next 25 years we'll make four times the progress you saw in the 20th century. And [in the 21st century]...almost a thousand times more technical change than we saw in the 20th century."⁴⁹

Kurzweil's syn på tingene deles i vid udtrækning af robot-udvikleren Hans Moravec som her supplerer:

"We are re-evolving artificial minds at ten million times the original speed of human evolution, exponentially growing robot complexity. Currently, a guppylike thousand MIPS and hundreds of megabytes of memory enable our robots to build dense, almost photorealistic 3D maps of their surroundings and navigate intelligently. Within three decades, fourth-generation universal robots with a humanlike 100 million MIPS will be able to abstract and generalize – perhaps replace us."⁵⁰

De børn, der fødes i 2004, må således, inden de forlader grundskolen omkring 2020, regne med at skulle forholde sig konkret til en lang række forhold, som mange i dag umiddelbart vil opfatte som det rene tankespind og vrøvl, fordi vi altså er tilbøjelige til at misfortolke eller helt overse accelerationen i den teknologiske udvikling. Og lettere bliver det ikke af, at oplevelsen af den fysiske verden på mange måder bekræfter os i, at der ikke sker ret meget, for den ser jo stort set ud, som den har gjort de sidste mange år. Landsbyerne ser sandt at sige ikke ud til at udvikle sig, tænker vi. De er nærmest gået i stå, efter at butikskæderne har overtaget handlen og centreret den i de større byer. Skolebygningerne er næsten uændrede gennem det seneste halve århundrede, bilerne konstrueres stadig efter samme principper som i 50'erne, og flyene har ikke ændret sig grundlæggende de seneste fire-fem årtier heller. Selvfølgelig udvikles den fysiske verden også, hvis man ser nærmere efter, men dens langsommelighed i forhold til den virtuelle er slående, og hvis vi ikke gør os alvorligt umage med at skabe en mere spændende og menneskevenlig "virkelig verden", er der i mine øjne overhængende sandsynlighed for, at de kommende generationer lige så stille vil flyde/flygte ind i den virtuelle virkelighed, uden at kunne se

⁴⁷ Vi ved fx ikke præcist, hvad "bevidsthed" er, og vi finder måske aldrig ud af det, i og med det muligvis gælder for bevidstheder som for øjne: at de ikke kan se, endsige forstå, sig selv. Men så igen – øjne *kan* jo på en måde se sig selv: i spejle – og bevidstheder kan måske ligeledes lære at erkende sig selv via andre teknologiske hjælpemidler.

⁴⁸ Joy 2000a; Kurzweil, 1999, 2001; Moravec, 1999.

⁴⁹ Kurzweil, 2001.

⁵⁰ Moravec, 1999.

pointen i at vende tilbage til den gode gamle. Det kan lyde skrupskørt, men for en million unge japan-
ske mænd er det angiveligt allerede virkelighed,⁵¹ og nedenstående, alvorligt mente og relativt velunder-
byggede, forudsigelser om kunstig intelligens (KI) og andre teknologiske nyskabelser fra British Tele-
com's futurologer Ian Pearson og Ian Neild tydeliggør indirekte problemstillingen.⁵² Her er en smags-
prøve på, hvad vi ifølge de to briter har i vente:

År	Opfindelse
2004	KI-lærere i skoler. Real-time sprogoversættelse (altså elektronisk simultantolk). KI-præster som modtager folks bekendelser.
2005	Fuld stemmestyring af computere. Syntetiske stemmer på højde med menneskelige. Computere som skriver størstedelen af deres egen software. KI-chatbots som er uidentificerbare for 95% af befolkningen (dvs. langt de fleste vil tro, at det er mennesker de kommunikerer med, selvom det er maskiner). Designede babyer kommer til verden.
2006	Første uddøde art bringes tilbage til live. Software "trænes" af maskinerne selv snarere end "at blive skrevet" af pro- grammører.
2007	Første net-krig mellem virtuelle grupper/samfund.
2010	Supercomputer er lige så hurtig som menneskehjernen. KI-enheder tager studentereksamen. Computere bruges som "kreativitetsforstærkning". Computere inddrages i retssager for at afgøre sandsynligheds-spørgsmål. De fleste militærfly er fjernstyrede. Stemmestyring af husholdningsredskaber. Den bedst tjenende "celebrity" er syntetisk (KI-stjerne). 25% af TV-personerne er syntetiske. (Oplev "Ramona" som forsmag her: www.kurzweilAI.net). Direkte elektronisk påvirkning af folks humør-centre i hjernen. Ensomhed blandt gamle stærkt reduceret pga. virtuelle fællesskaber.
2012	Maskiner bruger menneskelignende hukommelses-, genkendelses- og læreproces- ser. Nogle implantater bliver betragtet som statussymboler.
2013	KI-enheder begynder at blive betragtet som kolleger frem for som redskaber. De genetiske links til 90% af alle (relevante) sygdomme er identificeret.
2014	KI-enheder tager Master-grad. Flåde af have-robotter til at ordne planter, græs etc.
2015	PC lige så hurtig som menneskehjernen. Maskiner bruger menneskelignende kreativitet. Virtual-Reality-ekspisme bliver et stort socialt problem. Brug af nanoteknologi. Husholdningsrobotter til at hente, bære, rydde op, organisere etc. Plastik-tankvogne som ikke kan spores via radar. Første bemandede mission til Mars.

⁵¹ Watts, 2002.

⁵² Pearson & Neild, 2001. Note: Dette er et lille udvalg af forudsigelser hentet fra rapporten "Technology timeline" (21. november 2001), som kan have direkte pædagogisk og psykologisk relevans. Bemærk fx at virtuel ekspisme forventes at blive et stort socialt problem om 10 år.

	Rumrejser nær Jorden. Rumhotel for 350 personer.
2016	KI-enheder tager Ph.D.-grad.
2017	Personers samlede viden overgås af maskiners viden. Selv-diagnosticerende og selv-reparerende robotter.
2018	KI imiterer hjernens måde at tænke på. KI-enhed modtager Nobelpris.
2020	Elektronisk overførsel af følelser mellem personer og elektronisk styret omdannelse af følelser i personer. Nanomaskiner i tandpasta som angriber plak. Robotter i insektstørrelse forbydes i haver pga. de økologiske konsekvenser.
2024	Fuldt funktionelle kunstige øjne.
2025	Maskiner genkender personers tanker og reagerer på dem. Kunstige hjerne-implantater. Kunstige perifere nerver. Det genetiske, kemiske og fysiologiske grundlag for menneskets adfærd er forstået. Kunstige ben.
2030	<i>National Library of Congress</i> ⁵³ tilgængelig i en anordning på størrelse med en sukkerknald. "Full direct brain link". Brug af dvale ved rumrejser.
2033	Hjerne add-ons.
2035	Kunstig hjerne.
2040	Ændring af asteroide-kurs bruges som våben. Måne-base på størrelse med en landsby.

Det kan selvfølgelig umiddelbart være svært at relatere disse (mere eller mindre spekulative) samfundsperspektiver til det pædagogiske eller psykologiske arbejde. Hvis man imidlertid betænker børn og unges fascination af teknologien, og hvis man til ovenstående lægger, at mange efterhånden er overbevist om, at det inden længe vil være muligt at erstatte kroppens dele lige så hurtigt, som de forfalder,⁵⁴ og at der på denne baggrund afholdes store (mere eller mindre) seriøse konferencer for folk, hvis erklærede mål, det er at leve evigt,⁵⁵ kan man dog med samme ret spørge, om der i virkeligheden er ret meget, som er vigtigere at forholde sig til – hvor svært det end måtte være.

Så vidt altså lidt om den sociale og kulturelle *baggrund* for arbejdet med den digitale teknologi i pædagogiske sammenhænge. I det følgende skal vi se nærmere på konkrete pædagogiske udfordringer, muligheder og risici.

⁵³ Det amerikanske *National Library of Congress* i Washington D. C. er verdens største bibliotek omfattende næsten 128 millioner enheder placeret på næsten 900.000 hyldemeter. Samlingen indeholder mere end 29 millioner bøger og andre trykt materiale, 2,7 millioner lydoptagelser, 12 millioner fotografier, 4,8 millioner kort og 57 millioner manuskripter. Bibliotekets hjemmeside: www.loc.gov

⁵⁴ Se fx Kurzweil (2001).

⁵⁵ Se fx World Transhumanist Association: www.transhumanism.org – en Google-søgning på "transhumanism" giver i skrivende stund næsten 50.000 treffere.

2. del: Informationsteknologi i pædagogikken

IT-pædagogik og spilpædagogik

Det er nok ikke forbigået manges opmærksomhed, at man forsøger at integrere IT i pædagogikken og uddannelserne, men det er stadig ikke særlig klart, hvordan man bedst gør det. Ganske vist har vi fået fjernundervisning, offentlige databaser og opslagsværker, PowerPoint og tekstbehandling, men det grundlæggende pensum har ikke ændret sig særlig meget, og hvad angår de pædagogiske metoder, er der som bekendt en del, som fortsat ønsker at fastholde en meget traditionel skole uden fleksibilitet, projektarbejde, undervisningsdifferentiering, elevansvar og andre nyskabelser, som man bare ikke kan se meningen med. Så det går mange steder lidt trægt med den pædagogiske udvikling.

Trods uenighederne er der dog en række *potentielle* fordele ved integration af IT i pædagogiske sammenhænge, som må siges at være bredt anerkendte i dag.⁵⁶ De omfatter bl.a. at børnene/eleverne/brugerne med IT får:

- mere indflydelse på læreprocessen,
- bedre muligheder for undervisningsdifferentiering, hvad angår indhold og metode, men også hvad angår mulighederne for at bevæge sig eksperimenterende ud i områder, som ellers ville være for farlige,
- tidlige succesoplevelser,
- mulighed for at udnytte den umiddelbare fascination, som ofte knytter sig til IT og således spontant tiltrækker opmærksomhed,
- nye muligheder for at kommunikere med andre,
- bedre muligheder for elev-aktivitet,
- bedre muligheder for sensorisk hæmmede personer – og
- større pædagogisk frihed i og med *specifik* fagviden og ekspertise bliver mindre afgørende (om end fagligt overblik selvfølgelig fortsat er en vigtig forudsætning for at kunne undervise).

Det er også blevet stadig tydeligere, hvordan *computerspil* kan være lærerige, sjove og give spillerne nye personlige og sociale muligheder – selv om de fleste spil indtil videre desværre primært træner folk i at samarbejde om at slå ihjel, hvilket der jo hverken er megen vigtig lærdom eller meget perspektiv i. Computerspil er ofte gode eksempler på, at man kan møde en masse *krav om at lære* – uden at miste *lysten til at lære*. Det skyldes ikke mindst, at spillene typisk er komponeret til at bringe spilleren i den nydelsesfulde tilstand, der bl.a. kaldes ”flow”⁵⁷ – og det i et omfang som den almindelige hverdag har svært ved at matche. Computerspil er således normalt kendetegnet ved 1) at muliggøre en høj grad af indre styring til spilleren, 2) at have tydelige, energigivende mål, 3) at have velfungerende regler, 4) at rumme fleksibilitet, så man kan opnå en passende sværhedsgrad og dermed hverken behøver at kede sig pga. underudfordring eller at være bange pga. overudfordring, 5) at tilbyde løbende og pålidelig – og ikke-ydmygende – ”evaluering”/score, og endelig 6) at være komponeret som et varieret spilunivers, hvis enkeltdele går op i en højere enhed⁵⁸ – hvilket altså altsammen øger sandsynligheden for flow.

Udover det fordelagtige i at understøtte flow muliggør fx simulatorer og kampspil også, at man træner vanskelige og farlige situationer, inden man skal opleve dem i virkeligheden – fx flyvning, sejlads, jagt eller krig. I virtuelle rollespil kan man også få mange oplevelser, som man ikke ville have adgang til i

⁵⁶ Se fx Andresen & Knoop (2003) for en oversigt over muligheder for pædagogisk brug af IT i skolen.

⁵⁷ En tilstand hvor man er fuldstændig opslugt af det man laver så man er tilbøjelig til at glemme tid og sted.

⁵⁸ Disse 6 kriterier er de oftest forekommende træk i ”miljøer”, som giver mange flow-oplevelser. Se fx Csikszentmihalyi (1991), Knoop (2002a, 2004b) eller Andersen & Knoop (2002) for uddybende beskrivelser heraf.

den virkelige verden – og det gælder ikke mindst i online-rollespil med anonyme modstandere, hvor der ikke er megen risiko ved at prøve at opføre sig på en helt anden måde, fordi den sociale ”kontrol”, der normalt fastholder os i bestemte roller og livsformer, her er sat ud af spil. Det kan selvsagt være ganske lærerigt at prøve at være på en helt anden måde, end man plejer, i et anonymt cyberspace – om ikke andet så fordi man risikofrit får mulighed for at opleve, hvordan andre behandler én, hvis man ændrer sig.⁵⁹

Risiko for afhængighed, værdirelativisme og forråelse

De mange fordele ved Internettet, e-mails, chat og computerspil kan dog ikke blot bruges men overforbruges, hvilket ligger lige for, fordi man på forskellig vis altså kan få store virtuelle oplevelser formidlet en lille fysisk investering. Overforbrug vil der typisk være tale om, hvis brugen antager et omfang så andre sider af tilværelsen forsømmes i en grad, så ens samlede livskvalitet falder. Det er ikke mindst afhængigheden af computerspil, som har påkaldt sig opmærksomhed herhjemme, hvor vurderingerne af, hvor mange spillere der er ramt af afhængighed, varierer. Ifølge Medierådet er det bedste bud i øjeblikket angiveligt en engelsk undersøgelse fra 1998, der fortæller at 20 % af spillerne viser afhængighedssymptomer, og at 7 % er særligt i farezonen, fordi de spiller mere end 30 timer om ugen – og det var altså allerede for ca. 6 år siden.⁶⁰ Det er forståeligt og rimeligt at afhængighedsproblematikken har påkaldt sig mediernes opmærksomhed (selvom den somme tider overdramatiseres), og det er desværre forudsigeligt, at mange har forsøgt at nedtone farerne.⁶¹ Men ikke nok med at spillerne altså kan blive indfanget i spillets univers – de risikerer også blive mindre egnede til at opholde sig i den gode gamle ikke-virtuelle verden efterfølgende, uanset om de kommer fri af afhængigheden igen. For det virtuelle tilbud om en relativt gnidningsfri ”dagligdag”, hvor man får umiddelbar og løbende behovstilfredsstillelse for en meget lille indsat kan således bidrage til at gøre spillere mindre tålmodige og mindre tolerante i den virkelige verden, hvor social interaktion på mange områder, og måder, er mere sendrægtig, genstridig og diffus – og derfor fordrer stor vedholdenhed af den enkelte for at lykkes. Dette er mig bekendt ikke udforsket præcist endnu, men problemstillingen relaterer sig selvfølgelig direkte til ovennævnte bekymringer for virtuel eskapisme, der forventes at blive stadigt større socialt problem i takt med at de virtuelle oplevelser bliver stadigt mere intense. Og hvis nogen skulle have fornemmet at børn og unge er blevet mere utålmodige og rastløse gennem de senere år, er det ikke utænkeligt, at det er forstadier til et nyt virtuelt afhængighedssyndrom – om end utålmodighed og rastløshed selvfølgelig også kan skyldes meget andet. Så selvom afhængighedsproblemerne sommetider er blevet overeksponeret i den hidsige presse er ikke noget trivielt tema, men det er fortsat ofte svært at se, hvor grænsen mellem sund entusiasme (hvor aktiviteten er berigende for ens liv) og afhængighed (hvor aktiviteten hæmmer ens livskvalitet) går.

Voldsomt omfang af, såvel som tvivlsomt indhold i, computerspil og på Internettet påkalder sig selvfølgelig pædagogisk interesse og årvågenhed, fordi der er så meget på spil – også i bredere betydning. Men det er en stor udfordring for mange professionelle og forældre at være åndelige IT-vejledere, når de teknisk set er så langt bagefter børnene som det ofte er tilfældet – og den digitale generationskløft truer med at blive endnu dybere. Børn og unge synes som bekendt ikke sjældent, at de voksne nærmest

⁵⁹ En velkendt risiko ved virtuel anonymitet er selvfølgelig, at den kan misbruges til at skade andre.

⁶⁰ Medierådet, 2003.

⁶¹ Ikke mindst Multimedieforeningen (spilproducenternes brancheforening, som varetager producenternes økonomiske interesser) har på det seneste været aktiv i forsøget på at berolige befolkningen over for spilkritisk forskning, som fx den jeg præsenterer i nærværende artikel, og som potentielt selvfølgelig vil kunne hæmme salget. Denne problemstilling sammenlignes ofte med Tobaksindustriens mangeårige forsøg på at undgå konsekvenser af tobakskritisk forskning. Se fx Anderson (2004a).

står i vejen for deres aktiviteter ved maskinen. De er heller ikke ualmindeligt, at de bliver oprørte over at høre voksne, som er bekymrede for det de beskæftiger sig med. I øjeblikket er det mest populære online-spil CounterStrike, hvor man træner terroristisk tænkning og adfærd i meget realistiske omgivelser og i første-persons-perspektiv – enten som terroristbekæmper eller som terrorist (begge sider har det lige sjovt og skal stort set opnå det samme spillet – nemlig at udslette modstanderen).⁶² Der er ganske vist mange spil, som er endnu mere voldelige end CounterStrike, men det er selvsagt en pædagogisk samtale værd, at millioner af børn og unge har nogle af deres bedste oplevelser medens de mishandler andre i fantasien i disse spil, når vi står overfor en virkelig terrorisme, der splitter verden ad. Og det er i det hele taget svært at de det meningsfyldte i at blive god til at plante bomber og se dem detonere i tætbefolkede områder – eller det meningsfulde ved blot at nyde det.⁶³ Jeg ved dog, at jeg har kolleger, som synes det er ”fedt”, og som er relativt ubekymrede, fordi de mener børn bare griner af det eller godt ved det bare er et spil og ”for sjov”, og jeg griber mig i at håbe at deres ubekymrethed en dag viser sig berettiget. I lyset af den nyere aggressionsforskning, er jeg dog bange for, at det er et naivt håb.

I legeterapeutisk ånd kan man selvfølgelig glæde sig over, at det er muligt at træne til en hård verden gennem leg, og at man kan tilegne sig vigtige voksenroller og moralsk integritet gennem leg. Men det er et kuriosum i CounterStrike, og mange andre voldelige spil, at de gennemgående er præget af, at *de gode og de onde tænker og handler på samme måde*. Det gælder generelt om at dræbe de andre så hurtigt og billigt som muligt, uanset hvad side man er på. Jeg finder det ikke fjernliggende at antage, at dette træner en ekstrem værdirelativisme, hvor alle er lige gode og lige onde. Det ligger der selvfølgelig noget sympatisk, multikulturelt, solidarisk i – men det gør også pædagogen og Bin Laden til to alen af samme stykke, hvis det eneste der definerer ”os” som ”de gode” er, at ”det var de andre, der begyndte”, hvilket stridende parter jo normalt er fælles om at synes er tilfældet. For en rent systemisk, ikke-moralsk, betragtning kan terror således sagtens ses som udtryk for, at nogen føler sig trådt på – og blot reagerer – og sådan kan man som bekendt sagtens betragte verden i dag, hvis man vil: De fattige lande føler sig trådt på af de rige, og derfor skal de rige bombes. De rige synes de har opnået deres rigdom ved ærligt arbejde, så derfor skal de fattige lære at arbejde i stedet for at smide bomber.

De gode og de onde er således ofte lige gode om det i computerspil fyldt med underholdende ondskab. Og denne moralrelativisme bliver ikke mindre udpenslet af, at psykopater og lejermordere ofte ser ud til at have det sjovest i spillene, og at det ikke sjældent er dem, som når længst, fordi disse rollemodeller jo er dejligt frie for dårlig samvittighed – fx over at måtte skyde en tryglende kassedame mellem øjnene, fordi man kan høre at politiet er på vej og derfor må se at komme væk, uden forsinkelser. Medfølelse ville være et frygteligt spild af tid i den situation.

I et af de mest voldelige computerspil, som kan købes i butikkerne i dag, Postal 2,⁶⁴ spiller man en småhallucineret psykopat, der går amok i et villakvarter. Ulykkelig og arbejdsmæssigt presset som man er, ser man sig nødsaget til at bryde ind i et parcelhus med en spade, man har stjålet i et haveskur. Da husets ejer gør anskrig, efter at man er kommet ind i dagligstuen, slår man hovet af ham med spaden, for at få arbejdsro (der er mulighed for at træne teknikken på hans sekretær først). Man kan så stjæle hans benzindunk og hans tændstikker, som man kan tage med ned i byen. I byen bliver man provokeret, når man fx står i kø for at købe mælk eller cigaretter, og man har da mulighed for at hælde benzinen over de andre i køen og antænde dem med de erhvervede tændstikker. Man lærer i spillet så, at folk kan løbe brændende og skrigende rundt i ca. 20 sekunder, inden de synker spjættende sammen på jorden og il-

⁶² CounterStrike's hjemmeside: www.counter-strike.net

⁶³ Der er i skrivende stund ca. 10 millioner træffere på en engelsksproget Google-søgning på ”counterstrike”: www.google.com

⁶⁴ Postal 2 er frigivet på det danske marked i maj 2003. Udtrykket ”going postal” er slang for det at gå amok med skydevåben på sin arbejdsplads, som bl.a. nogle amerikanske postarbejdere (postal workers) gjorde i begyndelsen af 90'erne.

den langsomt går ud. Undervejs i processen skifter de farve – først fordi deres tøj brænder og blottes deres kroppe, dernæst fordi deres kroppe skifter fra at være lyserøde til at være mørkerøde i takt med, at de bliver stadig mere forbrændte for til sidst at blive sorte i takt med at de forkuller. Når kroppene er sorte vil de normalt ikke bevæge sig længere. Undervejs i denne proces kan man som spiller vælge at urinere på de brændende, således at de brænder længere. På den måde opnår man mere ”*value for money*”, som det hedder. Et salgsslogan for spillet hedder ”*Share the Pain*”,⁶⁵ men det har været svært for mig helt at forstå, hvad der menes, for hvis man kan holde ud at spille et spil som dette, er man formodentlig så følelsesmæssigt afstumpet, at man ikke føler nogen smerte ved det, og så er der jo ikke megen ”*sharing*” i det. Man kan selvfølgelig også fortolke sloganet som en opfordring til at ”dele ud af sin smerte” ved at påføre andre den også, som spilleren på en måde kan siges at gøre, og det er måske det firmaet bag spillet mener.

Det er klart at sådanne indsigter vækker forargelse og debat, for når det ekstremt anstødelige trænes under ekstremt nydelsesfulde omstændigheder, er det svært at se, hvorledes det adskiller sig fra, hvad man kunne kalde ”at træne til psykopat”. Spillerne får tydeligvis ”psykopat-kompetence”, om end selvfølgelig ikke nødvendigvis ”psykopat-moral”, så her er en pædagogisk udfordring, der er svær at komme uden om. Men ligesom den digitale teknologi udgør en samfundsmæssig udfordring, vi ikke har megen relevant erfaring i at tackle, og ligesom IT-pædagogik og idéer om fleksible læringsmiljøer sjældent debatteres på et hensigtsmæssigt niveau, således er også debatten om computerspil vanskelig – og ikke sjældent præget af underlødighed.

Generel debat om effekter og oplevelse af computerspil

Der har været, og er til dels stadig, en, psykologisk set, tåbelig debat vedr. computerspils indflydelse på spillerne. Ud over spilindustriens evt. forsøg på at forhindre ubehagelig, salgshæmmende forskning i at komme frem, skyldes debatten nok først og fremmest, at der er forskellige fagområder, som har beskæftiget sig med computerspil. Psykologer og læger har således især anvendt kvantitative videnskabelige metoder til måling af psykologiske og fysiologiske *effekter*, medens kulturforskere især har anvendt kvalitative metoder til at vurdere spillernes subjektive *oplevelse og betydningsdannelse*.

Debatten er så typisk blusset op, når effektforskere har påvist en effekt og kulturforskere har underkendt denne påvisning som metodisk svagt underbygget. En del kulturforskere er utilbøjelige til at mene, at man kan sige noget *generelt* om mediepåvirkning, fordi den altid foregår i en *specifik* kontekst hos et individ med forudsætninger, som betyder noget specifikt, så disse forskere giver ikke meget for psykologiske generaliseringer. Indimellem har der også været kritik af kulturforskningen fra effektforskerens side, men det er sjældnere, fordi psykologer og naturvidenskabeligt trænede psykiatere og børnelæger ofte er utilbøjelige til at anerkende den meget kvalitative kulturforskning som rigtig videnskab.

Debatten er tåbelig, fordi alle mennesker selvfølgelig *både* danner deres personlighed gennem subjektiv betydningsdannelse *og* påvirkes stærkt af den større sociale og kulturelle sammenhæng, de indgår i.⁶⁶ Når en person således vokser op i en dansk kultur, bliver hun eller han med garanti en unik person med

⁶⁵ Spillets hjemmeside: www.gopostal.com

⁶⁶ Hvis vi tænker på hvor meget vejret og andre naturoplevelser påvirker os, er det nemt at forstille sig hvor meget den kulturelle sammenhæng, vi indgår i, også må betyde, selvom vi måske ikke tænker så meget over det, fordi vi er så dybt indlejret i kulturen, at de grundlæggende antagelser, den bygger på, er blevet automatiserede, og ubevidst styrende for os. Men når nogle kulturforskere hårdnakket hævder, at computerspils effekter ikke kan måles, fordi man altid må se spillene ”i kontekst”, er det svært at forstå deres ræsonnement, for også samfundet som helhed er jo en ”kontekst”, og denne kontekst er åbenlyst af enorm betydning, for så vidt den har en enorm *effekt*.

en unik personlighed og en unik livserfaring – men det er næsten ligeså sikkert, at personen kommer til at tænke og tale dansk, for det er en af *effekterne* af at være i en bestemt kulturkreds, at man med stor sandsynlighed tilegner sig dens væsentligste træk. Så at stille individuel, aktiv betydningsdannelse (som kulturforskerne primært studerer) og effekter (som psykologer og læger primært studerer) op som modsætninger er aldeles meningsløst og fordummende, for så vidt det forhindrer folk i at forstå sig selv ordentligt og nuanceret. Så lad os i forbindelse med computerspil slå fast, at der er tre lige sande banaliteter om psykologiske effekter og betydningsdannelse: 1) Vi lærer af det, vi beskæftiger os med, så selvfølgelig har computerspil effekter. Hvis man nyder at spille, er disse effekter endda forholdsvis store, fordi stærke følelser styrker hukommelsen. 2) Hvordan en given stimulus i sidste ende påvirker en person, er selvfølgelig afhængigt af, hvordan personen er - og følgelig i et vist omfang af hvilken betydning personen tillægger dette stimulus. 3) Vi påvirkes og lærer både bevidst og ubevidst gennem effekter og aktiv betydningsdannelse – så man fx godt kan være blevet mere hensynsløs uden at have opdaget det.

Debat om vold i computerspil

Ligesom sex, opfattes vold af de fleste som akut opmærksomhedskrævende.⁶⁷ Da folks opmærksomhed er mediernes og reklameindustriens knappe ressource, bruges sex og vold derfor ofte med henblik på at tiltrække folks opmærksomhed – hvorved man får et større publikum, et højere salg og en offentlighed, der samlet set bliver stadig mere pornificeret og voldspræget. Og det kræver ikke meget at indse, hvordan *kombinationen* af sex og vold er helt optimal, hvis man i øvrigt har svært ved at få kundernes opmærksomhed – så seksuelt attraktive lejemordere og hårdsparkende, letpåkledte damer er forståeligt nok i høj kurs blandt computerspilproducenter. Men fordi både volden og seksualiteten bliver stadig mere eksplicit og realistisk, bliver det også stadig mere påtrængende at diskutere grænser og moral, fordi det er åbenlyst, at der ikke er noget perspektiv i ligegyldighed på dette område – uanset om man er professionel, spiller eller opdrager.⁶⁸ Hvad bliver det næste, de hærdede Postal-spillere får brug for? ”Postal Visits the Kindergarten”? eller ”Postal Goes to School”? eller ”Postal Goes to *Your* School – insert your own enemies using your digital camera”?

Man kan evt. teste sin egen reaktion på grov virtuel vold på følgende hjemmeside, hvor man overværer, hvordan unge piger sparkes ihjel eller får slået hovedet i stykker med en solid golfkølle: www.mediafamily.org/video_clips/petition.shtml. Herefter kan man så vælge at følge hjemmesidens opfordring om at rette henvendelse til de spilproducenter, som har sendt et sådant spil på markedet, og som har tjent enorme summer på at lade børn og unge blive belønnet for symbolsk vold mod kvinder i en seksualiseret kontekst. Eller man kan tænke som urmanden og chimpanse-hannen (mere om dem nedenfor), at det jo bare gælder om at leve sine instinkter ud. Scenen er fra det populære voldsspil

⁶⁷ Dette kan bl.a. forklares evolutionspsykologisk, som udtryk for at det har været en vigtig overlevelsesbetingelse, at man har været meget opmærksom på muligheder for pardannelse såvel som trusler om vold op gennem naturhistorien.

⁶⁸ Problemet med at kombinere vold og forretning var ironisk nok en af hovedpointerne i filmen ”Bowling for Columbine” af instruktøren Michael Moore, hvor blandt andet rockmusikeren Marilyn Manson udtrykker sin forargelse over sammenblandingen i et interview. Ironien består ikke mindst i, at både Moore og Manson er kendte for at udnytte mediernes virkemidler – inkl. de som angår vold – til det yderste, og at Manson var blevet beskyldt for at have opfordret unge til vold i sine sange. Filmen handler om den amerikanske våbenlovgivning samt om to skoleelevers nedskydning af 35 elever og en lærer på Columbine High School i Littleton, Colorado den 20 april 1999. 12 elever og læreren døde, Der var 900 elever på skolen, og de to havde plantet tidsindstillede rørbomber med propan rundt om på skolen. De to største på 20 pund var indstillet til at detonere i kantinen i spisefrikvarteret præcis kl. 11.00, medens der var 448 elever i kantinen. De fleste bomber sprang dog aldrig – ej heller de to i kantinen. Aktionen var minutløst designet som en detaljeret efterligning af scener fra spillet ”Doom”. Spillets hjemmeside: www.doom3.com

Grand Theft Auto 3⁶⁹, som også markedsføres i Danmark til spillere over 18 år, men som bekendt spilles af mange børn og unge også.

I et par internet-debatter om computerspil stillede jeg sidste år to spørgsmål om virtuelle mord. Jeg skrev:

"Kære deltagere i debatten. Prøv at svare på følgende to spørgsmål: 1. "Hvorfor er det godt at opleve rusen ved at dræbe en virkelighedstro person i et computerspil?" og 2. "Hvilke vigtige kompetencer erhverver man sig ved at myrde en virkelighedstro person i et computerspil – som man ikke ligeså godt kunne have lært i et virksomhedslederspil, et fodbold-manager-spil, eller en anden form for ikke-voldeligt spil, hvor man lærer strategi, samarbejde, kommunikation, problemløsning etc.?" Med venlig hilsen Hans Henrik Knoop"

Et underholdende svar, som, dejlig ironisk, understregede relevansen af disse spørgsmål, lød under overskriften "NAR RØV" i sin fulde længde og uden brug af stavetkontrol således:

"hvad er du for en nar der kommer her med de mest mindre intelligente indlæg DET ER SJOV AT AT SPILLE - NU SKAL JEG FAKTISK TIL AT SPILLE CS [Counter Strike, HHK] SÅ JEG KAN KILL SOME MOTHER FUCKERS"

Nu skal det retfærdighedsvist siges, at jeg også har modtaget svar, som i form og indhold afviger noget fra dette, men svaret her er et ikke helt misvisende udtryk for den forargelse børn og unge kan føle, når disse idiotiske voksne kommer humpende med alle deres ukvalificerede bekymringer. Til et debatmøde på en skole, hvor jeg fortalte om vold i computerspil, var der fx ligeledes en dreng fra 9. kl., som med stor selvsikkerhed, slet skjult stolthed, og vendt mod den forsamlede forældregruppe, erklærede, at han ikke på nogen måde var påvirket af den realistiske vold i spillene, for som han forklarede:

"Grunden til, at jeg godt kan lide at skyde folk i ansigtet, er da bare, at det giver flest point – så det er jo det bedste."

Det var en skam, at jeg ikke havde mit kamera med denne aften, for næsten alle forældre sad og holdt sig for munden, lige efter at drengen havde beroliget dem.⁷⁰ Og mindre ironisk blev det ikke af, at jeg umiddelbart efter mødet blev orienteret om, at drengen ugen forinden havde modtaget en dom for vold – hvilket man selvfølgelig ikke havde kunnet nævne under debatten.

Men *er* der noget galt i at lege skydespil? Er voldsomhed i vilde lege ikke det rigtige for rigtige drenge, som vil være rigtige mænd?⁷¹ Det bedste svar er nok "både og", og det er en væsentlig del af forklaringen på, hvorfor debatten er så svær, så lad os se lidt nærmere på voldens natur og de vilde lege.

Hvorfor dyrker vi volden?

⁶⁹ Spillets hjemmeside: www.rockstargames.com/vicocity/

⁷⁰ Mennesker udviser ofte stærk empati, når man oplever andre komme til skade. Hvis eksempelvis en fodboldspiller bliver ramt hårdt i skridtet, vil man ofte kunne se både medspillere og modspillere fortrække ansigtet i væmmelse, ved synet af det. Der er forskning, som peger på, at denne spontane medfølelse kan hæmmes gennem medieviolence og herunder virtuel vold i computerspil – se fx Anderson (2004b).

⁷¹ Debatter vedr. de voldelige spil handler i helt overvejende grad om drenge/mænd – pigerne er relativt sjældent interesseret i dem.

Hvorfor er volden så fascinerende – måske især for drenge/mænd? En væsentlig evolutionspsykologisk delforklaring er iflg. antropologen Richard Wrangham – udover at den som nævnt er akut opmærksomhedskrævende – at mænd er skabt til at leve som jægere, og at mænd op gennem naturhistorien rutinemæssigt har udført, hvad man i dag nok bedst kan betegne som folkemord. Ud af næsten 5000 pattedyr i verden, er der kun to, i hvilke hannerne lever sammen med deres slægtninge i sociale grupper og en gang imellem danner bander (ja, ofte sammen med jævnaldrende, de har kendt siden den tidlige barndom) for at drage ud og opsøge nabo-grupper, som de lister sig ind på for derefter at jage og dræbe medlemmer af disse grupper. Den ene art er Chimpansen, den anden mennesket. Og disse usædvanligt afvigende og aggressive dyr er tilmed så nært beslægtede, at en blodtransfusion fra den ene art til den anden kan redde liv, hvis blodtypen matcher. *Demonic Males – Apes and the Origin of Human Violence*⁷² er titlen på en af de efterhånden talrige bøger, som beskæftiger sig med dette emne, og den kamp for overlevelsen som kommer til udtryk i urmenneskets jagt og drab, er det som bl.a. trænes i drengenes ”vilde lege”, der så åbenlyst er kampræning med simulerede modstandere, som skal dræbes. På denne baggrund er de vilde lege således naturlige udtryk for basale, menneskelige behov, men det siger sig selv, at denne ”menneskelighed” bør håndteres med omtanke – ikke mindst i lyset af de muligheder, som den digitale teknologi åbner for. Det er klart at voldelige computerspil er en symboliseret form for vild leg, og det er klart at den rus, man føler ved at udkonkurrere, nedlægge og dræbe symbolsk i et computerspil er et direkte udtryk for dette⁷³, men i takt med at spillene bliver mere og mere realistiske, er det også klart, at den ”symbolske distance” bliver mindre og mindre, og at det ”som-om-legeprægede” gradvist skifter til en oplevelse af ”tæning-til-virkelige-forhold”.

Der er to psykologiske teorier om sammenhængen mellem medieviolence og aggression, som længe er blevet spillet ud mod hinanden, nemlig *social læringsteori* (der er mange varianter af heraf), der antager at aggressiv tænkning og adfærd kan læres gennem medieviolence, og *Katharsis-teorien* som antager, at man ”rensens” for rigtig aggression gennem deltagelse i symbolsk aggression. Den psykologiske videnskab har i dag stort set forkastet Katharsis-teorien og i vid udstrækning bekræftet social læringsteori⁷⁴. Men det er ikke sjældent, man støder på computerspillere, som giver udtryk for, at de oplever at få aggressionerne ud af kroppen gennem en god gammeldags gang masse-mord – i bedste Hitchcock-ånd fra de glade 60’ere:

*One of television's greatest contributions is that it brought murder back into the home where it belongs. Seeing a murder on television can be good therapy. It can help work off one's antagonism.*⁷⁵

Og det er jo en intuitivt appellerende teori, for hvem vil ikke gerne se en god krimi eller læse en spændende roman fyldt med drama og fare. Problemet er bare, at trods det at nogen muligvis oplever at afreagere eller lette det emotionelle tryk på en eller anden måde medens man overværer en voldtægt på film eller fantaserer om at bombe en landsby, lærer man jo af det, man oplever. Og det er ved nærmere eftertanke heller ikke plausibelt, at man over tid skulle blive mindre interesseret i vold, fordi man gennemlever spændende volds-fantasier, så set i bakspejlet er det ikke overraskende at Katharsis-teorien stort set er forkastet. Hvad der står tilbage er først og fremmest den sociale læringsteori (i bred betydning), så lad os se lidt nærmere på den.

⁷² Wrangham & Peterson, 1996.

⁷³ Se fx hjerneforskeren Albert Gjedde (2004) der har peget på, hvorledes det ser ud til at dopamin-niveauet (lyst-niveauet) er særlig højt, når der i en aktivitet indgår hård konkurrence, nedlæggelse af modstandere og drab.

⁷⁴ Se fx Bushman, Baumeister & Stack (1999) og Anderson (2004b).

⁷⁵ Alfred Hitchcock, 1966.

Hvad vi lærer af volden

De fleste studier af medievold er i sagens natur gennemført med udgangspunkt i film og tv, fordi det nu har været de primære medier, men med den interaktive teknologis udbredelse, er også forskningen vedr. vold i computerspil blevet intensiveret. Det er endnu ikke særlig klart, hvorledes påvirkningen fra vold i computerspil adskiller sig fra påvirkningen fra anden medievold, men det skorter ikke på bekymringer, som kan være mere eller mindre velbegrundede. En af de første store reaktioner mod vold i computerspil blev initieret af den amerikanske psykologiprofessor og tidligere Army Ranger David Grossman, som kontroversielt pegede på, hvordan den træning, man gennemgår som amerikansk soldat på mange måde ligner det, computerspillere oplever under de voldelige spil⁷⁶. Grossman har beskrevet, hvorledes næsten alle mennesker udtrykker en instinktiv moralsk modvilje mod at slå andre mennesker ihjel. I den amerikanske hær betragtes denne modvilje ifølge Grossman som et problem, fordi det indebærer en risiko for, at man ikke dræber effektivt nok, når det gælder. Historien viser angiveligt, at kun 15-20 % af det amerikanske infanteris mænd var villige til at skyde på en blottet fjendtlig soldat under Anden Verdenskrig. Dette var uacceptabelt for hæren, så man udviklede nye træningsmetoder for at ”forbedre sig” på dette punkt, og da amerikanerne nåede til Vietnam var procentdelen, der var villig til at dræbe spontant steget til 90 %. Grossman fortæller at succes’en skyldes et dræberkursus for soldater, der er opbygget i fire trin: 1) *Man desensitiverer soldaterne* (fx vænner soldaterne til at se andre blive skudt og lide, uden at lade sig påvirke negativt følelsesmæssigt af det – som når man ser virkelighedstro personer blive dræbt i et computerspil, medens man sidder og nyder synet af det som spiller eller tilskuer til spillet). 2) *Man lader soldaterne observere og imitere* (fx lader soldaterne se en demonstration af hvordan man dræber effektivt, og derefter lader dem efterligne det – som når man ser demoen i et voldeligt computerspil og derefter selv begynder at skyde løs, eller først ser en kammerat skyde og derefter selv begynder). 3) *Man bruger ”klassisk betingning”*, hvilket betyder, at man lærer soldaterne at associere bestemte ting (fx lærer soldaterne at associere nydelse og voldelighed – som når man dræber virtuelle fjender under indflydelse af en meget stærk lystfølelse). 4) *Man bruger ”operant betingning”*, hvilket betyder, at man belønner soldaterne for en bestemt adfærd (fx belønner soldater med medaljer og forfremmelser – som når man avancerer som computer-voldsspiller ved at få point oveni de gode oplevelser ved at dræbe ”de andre”)⁷⁷.

Det siger sig selv, at der er en del, som opfatter Grossman’s analyse som ensidig overdramatisering, men da der efter alt at dømme er tale om en autentisk beretning, fra en professionel soldat, som iøvrigt citeres af verdens førende aggressionsforskere, er det vanskeligt blankt at afvise ham, og jeg finder det ikke selv malplaceret i det mindste at gøre skarpt opmærksom på de ligheder, der er mellem at lære at dræbe i virkeligheden og i computerspillet, fordi det gør det meget tydeligt, at vi faktisk lærer at dræbe, ved at træne det i computerspillene – uanset hvad vor moral iøvrigt fortæller os, at vi bør gøre. For selvom vi aldrig kunne finde på at dræbe i virkeligheden, i og med vi gennem livet har lært at overtrumfe og kontrollere vore arkaiske dræber-instinkter, ja så er det væsentligt at bemærke, at vi netop har lært det, som har gjort det muligt at hæve os over vor stenalderbiologi. Det siger noget om, *hvor meget* man kan lære, og man lærer altså utrolig effektivt i en spændende simulator – som bliver mere og mere effektiv des mere virkelighedstro den bliver, fordi det øger ”transfer-værdien” til virkeligheden. Så også i dette perspektiv er det svært at se, at man skulle kunne hæmme dræberlysten ved at blive stadigt bedre til at slå ihjel, som Katharsis-teorien indirekte tilsiger.

⁷⁶ Se fx Grossman (1996) og Grossman & DeGaetano (1999).

⁷⁷ Den 10. maj 2003 kunne man i Kristeligt Dagblad læse, hvordan også en terrororganisation nu er begyndt at bruge computerspil til træning af selvmordsbombere – med autentiske bombninger indlagt som videosekvenser så spillerne med lidt held kan se nogle af deres personlige fjender blive dræbt igen og igen. Hidtil har terrorister nok været mest kendte for at anvende flysimulatorer til træning af terror, som det var tilfældet i planlægningen af angrebet på World Trade Center den 11. september 2001, men nu behøver de altså ikke nøjes med det længere.

Men uanset hvordan man forholder sig til Grossman's advarsler, er svært at ignorere den efterhånden ganske omfattende mængde empiriske undersøgelser, som ser ud til at understøtte ham. Psykologen Craig A. Anderson hævder således på baggrund af metastudier over aggressionsforskningen, at *ingen nogensinde har identificeret en gruppe som har været vedvarende immun over for medieviolence*. Anderson fremhæver dog i samme åndedrag, at der på den anden side *ikke er noget som tyder på at medieviolence alene kan forklare ekstrem vold såsom grove overfald eller overlagt mord*, selvom det kan være stærkt medvirkende årsag⁷⁸. Så der er grund til at hæve øjenbrynene, når nutidens børn og unge, som de første generationer nogensinde, helt uhæmmet kan fornøje sig med at dræbe virkelighedstro, virtuelle personer – og de første generationer nogensinde der har kan træne realistisk terrorisme i egen simulator, på eget værelse, med egne dagsordener, døgnet rundt.

Risici i forbindelse med medieviolence

Kognitionspsykologisk indebærer dét at lære noget som bekendt, at man kommer til at opleve verden anderledes. Dette betyder som nævnt ikke, at man nødvendigvis bruger det man har lært, men blot at man har fået mulighed for det, og at sandsynligheden for at man bruger det derfor alt andet lige stiger. Forskningen peger på, at medieviolence *generelt* både indebærer kortsigtede og langsigtede risici for øget aggression, hvilket blandt andet forklares således⁷⁹:

Den umiddelbare og kortvarige medieviolenceinducerede aggression skyldes en række samvirkende faktorer: 1) Personen får flere aggressive tanker, hvilket øger sandsynligheden for at mild eller tvetydig provokation vil blive fortolket som ondskabsfuld; 2) Aggressiv (eller ondskabsfuld) affekt tager til i styrke; 3) Det generelle arousalniveau (fx målt på pulsen) stiger, hvilket øger sandsynligheden for, at man anvender sine dominerende adfærdsmønstre; 4) Mennesker lærer nye former for aggressiv adfærd ved at observere andre, og vil derefter tendere til at imitere denne adfærd umiddelbart efter, hvis den situationelle kontekst er tilstrækkelig sammenfaldende med den observerede.

Den vedvarende påvirkning af medieviolence over tid øger tilsvarende aggression, men bredere – på tværs af situationer, over tid og gennem relaterede faktorer som omfatter: 1) Gentaget overværelse skaber mere positive holdninger, overbevisninger og forventninger, hvad angår aggressive løsninger på interpersonelle problemer (dette forklarer muligvis hvorfor visse erfarne spillere argumenterer så påfaldende aggressivt imod, at der skulle være målt nogen skadelig effekt af at træne masse mord på computeren); 2) Voldspåvirkningen skaber aggressive neuropsykologiske *scripts*/tankemønstre, vedr. hvorledes den sociale verden fungerer (storforbrugere af medieviolence kan således have tendens til betragte verden som mere ondskabsfuld / på en mere ondskabsfuld måde); 3) Voldspåvirkningen hæmmer den kognitive adgang til ikke-voldelige konfliktløsningsmodeller; 4) Voldspåvirkningen skaber en desensivering/kynisme i forhold til aggression og vold (normalt vil mennesker have en overvejende negativ reaktion på både autentisk og fiktiv vold i såvel konkrete situationer som i medier); 5) Gentagelse forøger generelt læring og dette gælder således også tillært aggressiv adfærd.

Man har af gode grunde ikke kunne nå at lave langtidsstudier af voldelige computerspil endnu, men der er begrundet mistanke om, at spillene kan have større effekt end TV og film, fordi 1) Identifikation med aggressor, som i spil, øger imitation af aggressoren. 2) Aktiv deltagelse, som i spil, øger læringen, 3) Træning af en samlet adfærdssækvens, som i spil, er mere effektiv end træning af en del, 4) Volden er kontinuerlig i spil. 5) Gentagelse, som i spil, øger læringen og 6) Belønning, som i spil, øger læringen.

⁷⁸ På samme måde er rygning ikke en nødvendig og tilstrækkelig betingelse for udvikling af lungekræft, selvom det er en hyppig kilde til det.

⁷⁹ Adapteret fra Knoop (2003) og Anderson (2004b).

Sammenfattende er der følgende *fire typer risici vedr. medievold generelt* som effektforskningen peger på i dag: 1) *Aggressor-effekten*: Risikoen for at man bliver ondere og mere aggressiv, fordi man simpelthen bliver trænet i det. Ondskaben og aggressionen kan komme til udtryk fysisk gennem vold, men kan også foregå verbalt, via mobning, via skjult kriminalitet eller via anden kynisk behandling af andre. 2) *Offer-effekten*: Risikoen for at man oplever verden mere skræmmende, får flere mareridt og er mere tilbøjelig til at dyrke selvforsvar og bruge våben. 3) *Tilskuer-effekten*: Risikoen for at man bliver mere socialt ufølsom / desensitiveret, mere kynisk, mere afstumpet, mindre hjælpsom. Undersøgelser viser fx, at mange er længere om at komme nedstødt til hjælp efter at have spillet voldelige spil. 4) *Appetit-effekten*: Risikoen for at de virtuelle mord virker så berusende, at man tilvænnes og får brug for mere og mere vold for at være underholdt. Noget tyder på, at den oplevede blodrus under voldsspil kan påvirke spillere så stærkt, at deres dopamin-niveau bliver 3-4 gange højere, end det ville være efter indtagelse af en ”gadedosis” kokain, hvilket i øjeblikket afprøves videnskabeligt⁸⁰. Hvis dette viser sig at holde stik, vil det selvsagt være stærk alarmerende, når vi ved hvor personlighedsnedbrydende kokainmisbrug er, men der er kommet ret modsatrettede vurderinger af denne risiko fra læger som har udtalt sig desangående⁸¹.

Så at hæve et pædagogisk eller moralsk øjenbryn behøver altså ikke være udtryk for snerpet nærtagenhed eller mangel på forståelse for, hvad der foregår i børne- og ungdomskulturen. Selv betragter jeg det nærmere som et professionelt og opdragelsesmæssigt ombud for alle voksne at sætte sig ind i de ”pædagogiske hjælpemidler” børnene her er vokset op med, og, for nogens vedkommende, næsten er vokset sammen med, for det er åbenlyst, at der er brug for grænser og moral. Når det er sagt, skal jeg imidlertid også være den første til at indrømme, at det er en meget krævende opgave at sætte sådanne grænser og følgelig også krævende at være et godt moralsk forbillede – for grænserne mellem naturlighed og perversion i de nye medier er ofte diffuse og overgangene ofte glidende. Her er tre, indbyrdes relaterede, eksempler, som demonstrerer pointen:

- *Intellektuelt motiveret grænsesætning (vedr. det sande)* er krævende, fordi vi har brug for at udvikle et realistisk billede af verden, og verden rummer både harmoni og krig. Men heraf følger ikke at vi er nødt til at lære at slå andre ihjel med koldt blod. Så hvor går grænsen?
- *Æstetisk motiveret grænsesætning (vedr. det smukke)* er krævende, fordi kunstnerisk frihed er en evig kilde til kreativitet og kulturel berigelse. Kriminalromaner og –film kan være stærkt underholdende og lærerige. Men heraf følger ikke, at det er godt at svælge i andres lidelse. Så hvor går grænsen?
- *Moralsk motiveret grænsesætning (vedr. det gode)* er krævende, fordi vi må ikke lukke øjnene for menneskelig lidelse, og vi kan lære at forstå noget af denne lidelse, og forstå noget om hvordan den opstår, ved fx at lege krig. Men heraf følger ikke, at det er godt at blive god til at slå ihjel uden at tage moralsk anstød. Der er en glidende overgang fra den sunde vilde leg til den psykopatiske. Så hvor går grænsen?

Det er tydeligvis vanskeligt at svare på sådanne spørgsmål, men det bliver de jo ikke mindre påtrængende af, så jeg vil slutte af med fire ideer til, hvad man kan gøre – ideer der alle er opfordringer til en slags pædagogisk-psykologisk rådgivning.

Pædagogisk Psykologisk Rådgivning udi teknologien

⁸⁰ Gjedde, 2004.

⁸¹ Se fx Gjedde (2004) og Knudsen (2004).

For det første mener jeg, at hver enkelt, uanset hvem og hvor, bør give sig moralsk til kende, når spørgsmålene og grænser for digital teknologi (og ikke mindst den ekstremt voldelige side af den) dukker op – og bidrage til at de bliver drøftet på en ordentlig måde, hvor forskellige synspunkter holdes respektfuldt op mod hinanden. Det er selvfølgelig ikke forstokket moralisme, der er brug for, men blot ægte engagement i sagen. *For det andet* mener jeg, at professionelle pædagoger og lærere bør arbejde bevidst og selektivt med IT i pædagogiske sammenhænge med henblik på at udnytte det store pædagogiske potentiale teknologien rummer – men også med henblik på at undgå de negative bivirkninger af overforbrug og perverteret indhold. *For det tredje* mener jeg, at eksperter i den kommunale PPR og andre steder bør kunne bidrage betydeligt til, at disse temaer, som mange forældre og professionelle jo er stærkt optagede af, bliver kvalificeret gennem et pædagogisk-psykologisk vidensgrundlag, man ellers ikke ville have adgang til i kommunen. *For det fjerde* mener jeg generelt – i forhold til de store spørgsmål som blev fremlagt i første del af artiklen – at PPR har en vigtig rolle at udfylde, fordi folk har brug for viden om, hvordan vi individuelt og socialt påvirkes af de store samfundsændringer, vi er udsat for, og hvordan vi bedst kan bære os for at trives i den teknologidrevne turbulens.

Jeg er med andre ord overbevist om, at psykologien kan bidrage væsentligt til at forbedre det sociale klima i pædagogiske sammenhænge og i samfundet – og at PPR-funktionen i enhver kommune kan være af stor betydning i dette arbejde – ikke blot gennem den traditionelle specialindsats for de mest udsatte, men som aktiv rådgivende og vejledende i et lokalmiljø, der jo på mange måder afspejler det større, konfliktfyldte samfundsbillede.

Referencer

- Andersen, P. Ø. & Knoop, H. H. (2002). *Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø & Baltzer, 2002.
- Anderson, C.A. (2004b). *An Update on the Effects of Violent Video Games*. *Journal of Adolescence*, 27, 113-122.
- Anderson, C.A. (2004a). *Science Briefs: Violent Video Games: Myths, Facts, and Unanswered Questions*. American Psychological Association. Online-version: www.apa.org/science/psa/sb-andersonprt.html
- Andresen, B. B. & Knoop, H. H. (2003). *Pædagogisk brug af IT i folkeskolen*. København: Forlaget ved Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bushman, B. J., Baumeister, R. F. & Stack, A. D. (1999). *Catharsis, Aggression, and Persuasive Influence: Self-Fulfilling or Self-Defeating Prophecies*. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow – The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper & Row.
- Gallup. (2002). *Survey on Trust*. World Economic Forum.
- Giddens, A. (1999). *Runaway World*. New York: Routledge, 1999.
- Giddens, A. (2001). *The Second Globalization Debate*. Interview på Edge.org, 30. januar. www.edge.org/3rd_culture/giddens/giddens_index.html

- Gjedde, A. (2004). *Hvordan ved vi, hvad der sker i hjernen, og hvad betyder denne viden for læring?* Upubliceret foredrag afholdt på Eksperimentariet i København den 5. marts.
- Grossman, D. (1996). *On Killing – The Psychological Cost of Learning to Kill in War and Society*. Boston: Little, Brown and Company.
- Grossman, D. & DeGaetano, G. (1999). *Stop Teaching Our Children to Kill – A Call to Action against TV, Movie & Video Game Violence*. New York: Crown Publishers.
- Institut for Konjunktur-Analyse. (1999). *Ingen tillid til politikerne*. Offentliggjort i Søndagsavisen den 26. september.
- Joy, B. (2000a). *Why the Future doesn't need us*. Wired Magazine 8.04, April, 2000.
- Joy, B. (2000b). *Will Spiritual Robots Replace Humanity By 2100?* Symposium, Stanford University, April 1st. http://technetcast.ddj.com/tnc_program.html?program_id=82
- Knoop, H. H. (2002b). *Børn og maskiner*. I: Andersen, P. Ø. & Knoop, H. H. (red). *Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Knoop, H. H. (2002a). *Leg, læring og kreativitet – hvorfor glade børn lærer mere*. København: Aschehoug.
- Knoop, H. H. (2003). *Computerspil: et stærkt pædagogisk potentiale med alvorlige risici*. København: Tidsskriftet Kognition & Pædagogik, 13. årgang, nr. 47.
- Knoop, H. H. (2004a). *Om kunsten at debattere natur, intelligens og pædagogik*. København: Tidsskriftet Kognition & Pædagogik, 14. årg. nr. 52.
- Knoop, H. H. (2004b). *Om kunsten at finde flow i en verden, der ofte forbinder det*. København: Tidsskriftet Kognition & Pædagogik, 14. årg. nr. 52.
- Knudsen, G. M. (2004). *Udtalelse vedr. dopamin*. København: Multimedieforeningen.
- Kurzweil, R. (1999). *The Age of Spiritual Machines*. London: Orion Business Books.
- Kurzweil, R. (2001). *The Singularity*. Interview på Edge.org 25. marts. www.edge.org/3rd_culture/kurzweil_singularity/kurzweil_singularity_index.html
- Lund, A. B. (2002). *Den redigerende magt*. Aarhus Universitetsforlag.
- Medierådet. (2003). *Børn Unge og Computerspil*. København.
- Moravec, H. (1999). *Robot – Mere Machine to Transcendent Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD. (1998). *21st Century Technologies – Promises and Perils of a Dynamic Future*. Paris.
- Pearson, I. & Neild, I. (2001). *Technology Timeline*. British Telecom, November 21.

Schwab, K. (2003). *Welcome to the Annual Meeting 2003*. World Economic Forum, January 24th.

Suler, J. (2002). *The basic psychological features of cyberspace*. In: *The Psychology of Cyberspace*, www.rider.edu/suler/psycyber/basicfeat.html (article orig. pub. 1996)

Watts, J. (2002). *Public health experts concerned about "hikikomori"*. *The Lancet* 259, 1131.

Wheatley, M. (2004). *A leader is anyone who wants to help*. News From The Berkana Institute, May 7th.

Wrangham R. & Peterson, D. (1996). *Demonic Males – Apes and the Origin of Human Violence*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Tekster til skolestartsudvalget.

Sammensat af Niels Egelund

Indhold:

De økonomiske ressourcer

(baseret på materiale høring arrangeret af Statsministeriet i Århus 2000)

Dagpasningen

(baseret på materiale udarbejdet til Globaliseringsrådet 2005)

Education Policy Analysis 2002

(baseret på redegørelsen af samme navn udgivet af OECD 2002)

Signalement af den danske daginstitution

(stammer fra Stig Brostrøms rapport af samme navn, 2004, samt Charlotte Paludans ph.d. afhandling fra 2005, ”Børnehaven gør en forskel”)

Tidspunkt for skolestart

(baseret på OECDs Education at a Glance, 2005)

Udsat skolestart

(baseret på UVM statistik og rapport fra Næstved skrevet af Annie Røn)

Børnehaveklassen

(baseret på EVA's rapport fra 2002)

Samordning af skolestarten – generelt

(baseret på den samlede evaluering af F2000 programmet, redigeret af Jill Melhbye, 2001)

Tidlig indsats over for småbørn

(baseret på rapport af samme navn udgivet af European Agency for Special Needs Education, 2006)

National handlingsplan for læsning

(baseret på rapport af samme navn udarbejdet af undervisningsministerielt udvalg, 2005)

Rullende skolestart

(baseret på evalueringsrapport udarbejdet for Præstemærkskolen, Hinnerup, 2003)

Klassestørrelsens betydning

(udarbejdet som notat for UVM af Niels Egelund, 2003)

Undervisningstidens betydning

(udarbejdet af Niels Egelund)

1.-klasse

(udarbejdet af Niels Egelund)

Aldersintegreret undervisning

(udarbejdet af Niels Egelund)

SFO

(baseret på rapporten "SFO under forandring – samordning med skolen, pædagogiske funktioner og pædagogmedhjælperes opgaver" af Peter Allerup m.fl. DPU, 2004, samt EVA's rapport "Skolefritidsordninger", 2006)

Kulturforskelle i den pædagogiske sektor

(udarbejdet af Niels Egelund til bogen "Udfordringer for skolen", Kroghs Forlag, 2003)

De økonomiske ressourcer

Danmark er et land, hvor de pædagogiske rammer om børn rummer unikke karakteristika – både når det gælder dagtilbud og skole. De bedste sammenligninger med andre lande fås i den forbindelse ved bl.a. at konsultere publikationen ”Education at a Glance”, der udgives af OECD en gang om året.

Hvad dagtilbud angår anvendtes i 1998 17,9 mia. kr. på børnepasningsområdet til dagpleje, vuggestuer, børnehaver, skolefritidsordninger og fritidshjem. 64% af de ½-2 årige var indskrevet i dagpleje eller pædagogiske institutioner, 91% af de 3-5 årige var i børnehave, 81% af de 6-9 årige frekventerede ved siden af skolen en pædagogisk institution, oftest skolefritidsordning. Danmark indtager en klar førsteplads i dækningsgrad, med Sverige som nr. to.

Ses der i på folkeskoleområdet anvendtes i 1999 24,9 mia. kr., og man havde samme år et gennemsnitligt antal elever pr. lærer på 10,6. Dette er igen en international 1. plads foran Sverige, der ligger på knap 13 elever pr. lærer, mens de fleste af de lande, danskere normalt sammenligner sig med, ligger omkring 20, herunder ligger Finland på 17. Hvad ressourceforbrug gælder, at Danmark i 1993 lå på fjerdepladsen, når man måler hvor mange procent af bruttonationalproduktet, som anvendes til undervisning (på alle niveauer). Norge lå på førstepladsen med 7,6% efterfulgt af Canada (7,2%) og Finland (7,3%); Danmark brugte 6,7%.

Hvad enten der tales om daginstitutioner eller skoler gælder, at danske børn er omgivet af veludannede voksne – pædagoger og lærere - med en 3½-4 årig videregående uddannelse, som dækker såvel rent faglige som pædagogiske og psykologiske emnekredse. På dagpasningssiden medvirker også i betydeligt omfang ikke-uddannede dagplejere og pædagogmedhjælpere, som dog superviseres af uddannet personale eller pædagogiske konsulenter.

Dagpasningen

Ifølge Ministeriet for familie- og forbrugeranliggendes ”Familiepolitisk redegørelse” fra 2005 er dækningsgraden i Danmark, at 55% af børnene i aldersgruppen 1-2 år, der bliver passet, er i dagpleje, mens 27% er i aldersintegrerede daginstitutioner og 15% i vuggestue. Dækningsgraden for denne aldersgruppe er øget fra 61% til 82% fra 1989 til 2004. For børn i alderen 3-5 år går 55% i børnehave og 38% i aldersintegrerede institutioner. Dækningsgraden for de 3-5-årige var 2004 94% mod 75% i 1989. Børn med anden etnisk baggrund end dansk går sjældnere i dagtilbud end danske børn, men der har dog også på dette felt været en stigning de seneste år, så dækningsgraden i dag for de 3-5-årige børn af indvandrere er 77% og for efterkommere 81%.

KL og Finansministeriet undersøgte i 2005 tilfredsheden med dagtilbuddene, og det viste sig, at ni ud af ti forældre var tilfredse – uanset typen af tilbud. Undersøgelsen viser også, at det især er dagplejerens eller institutionens evne til at skabe trivsel for børnene, der er afgørende for forældrenes tilfredshed med dagtilbuddet.

Education Policy Analysis 2002

Publikationen Educational Policy Analysis bringer en tematisk gennemgang af den eksisterende viden fra internationale sammenligninger, hvor forfattergruppen samtidig foretager en vis fortolkning af datamaterialet.

Hvis man ser ud over PISA og Education at a Glance er der især et af temaerne, der har interesse for dagens danske børne- og skolepolitik. Det er det første tema i bogen, hvor der er fokus på dagpasningsområdet⁸² og dets relationer til skolen.

Analysegruppen fremsætter efter gennemgang og sammenligning af tendenser i landene otte strategier for dagpasningsområdet med hensyn til at opnå kvalitet. Det anbefales at man tilstræber:

1. En koordineret børnepolitik hen over ressortområder (først og fremmest det sociale område og skoleområdet)
2. Et stærkt og ligeværdigt partnerskab mellem dagpasnings- og skoleområdet
3. En sikring af pladser for børn både over og under 3 år – i særdeleshed for børn med særlige behov, herunder for børn fra sociale risikomiljøer
4. En betydelig investering af ressourcer fra såvel offentlige som private kilder
5. Kvalitetssikring af processer i og resultater af arbejdet i dagpasningen
6. Stor fokus på dagpasningspersonalets uddannelses- og arbejdsforhold
7. Fokus på evaluering, monitorering og dataindsamling i arbejdet
8. En langtidsplan for forskning og udvikling

Det nævnes, at der i mange lande, især i lande hvor man benytter sig af den ”nordiske model” for dagpasningen, hvor barnets udvikling står i centrum (i modsætning til den ”angelsaksiske/franske model”, hvor læring står i centrum), er en frygt for ”skolificering” af dagpasningsområdet. Sådanne metaanalyser har imidlertid vist, at der i begge traditioner er værdifulde elementer, som med fordel kan kombineres. Det kan ske ved, at dagpasningen som et selvstændigt tilbud bevares, men i et tæt samarbejde med skolen. Det fordrer, at der sættes udviklingsmæssige mål - samtidig med at børnenes naturlige udviklingsrytmer respekteres. Det bør ske i strukturerede programmer, og det bør sikres, at såvel normeringsforhold og personalets uddannelse er på et passende niveau. Formålet skal være:

- At skabe sikre, omsorgsfulde og berigende miljøer, der stimulerer udviklingen
- At fremme skoleparathed og læring for livet
- At støtte risikobørn

Det anbefales, at der etableres et curriculum for dagpasningen – på dansk kunne det passende hedde enten lære- og aktivitetsplan eller udviklingsplan. Det foreslås videre at sådanne planer kunne indeholde:

0-3 årige: Billeder, skabende aktiviteter, co-operative lege og aktiviteter.

⁸² Den danske term dagpasning bruges her – selv om der i landene er forskelle på om ”preschool” området ligger i socialt eller undervisningsmæssigt regi, lige som der er forskel på hvilken uddannelse og organisering personalet har. I Sverige har området fra de 3-årige og op hørt under undervisningsministeriet, personalet har uddannelse som lærere for tidlige år (3-12 år), og de er organiseret i lærerforbundet.

3-6 årige: Struktureret læring, natur og miljø, tidlige læseaktiviteter og sprogstimulering, tidlige talaktiviteter, begreber fra naturfagene, aktiviteter af kulturel betydning, selvinitierende aktiviteter og voksenstyrede aktiviteter.

Endelig rummer publikationen oplysninger, der endnu engang stiller Danmark i lyset som et land, der har mange muligheder, idet vi sammen med Norge og Ungarn ligger i toppen som dem, der anvender den største andel af bruttonationalproduktet på dagpasning; Norge bruger 0,80%, Ungarn 0,79%, Danmark 0,78%. Til sammenligning bruger Frankrig 0,68%, Sverige 0,58% og Tyskland 0,57%.

Signalement af den danske daginstitution

Konklusion klippet fra rapporten: Signalement af den danske daginstitution, udarbejdet af lektor Stig Brostrøm, DPU, 2004:

Resultatet

Ved analyse og tolkning af datamateriale fra spørgeskemaundersøgelse stillet til institutionernes personale og ledelse ser det ud som om, at langt størstedelen (ca. 2/3) af de 462 daginstitutioner har medtænkt de fleste af de *pædagogiske mål* indenfor alle de nævnte kategorier: personlige og sociale kompetencer, tænkning og sprog, natur og sundhed, praktisk-musiske og kropslige færdigheder samt mål i kategorien andre områder. Dog var enkelte mål så som villighed til at indgå i voksenstyret aktivitet, kritisk tænkning og bevidsthed og humor mindre repræsenteret.

Når spørgeskemaundersøgelsens besvarelser sammenholdes med *analysen af års-/virksomhedsplanerne*, viser der sig en markant uoverensstemmelse mellem omfanget af forekomsten af mål markeret i spørgeskemaet og beskrevet i års-/virksomhedsplanerne. 13 af de beskrevne mål var omtalt i bare 10% (eller færre) af institutionerne; og kun 3 mål var omtalt af halvdelen af institutionerne.

Et tilsvarende om end yderligere skærpet problem gør sig gældende i forbindelse med beskrivelsen af *det pædagogiske indhold*. Pædagogerne markerede i *spørgeskemaundersøgelsen*, at lidt mindre end halvdelen af de nævnte indholdskategorier blev omsat til praksis hver dag eller flere dage om ugen. Selv om det ser ud som om, at en række væsentlige aktiviteter og indholdsformer er bragt aktivt ind i børnenes liv i daginstitutionen, er mere end halvdelen af disse dog underprioriteret. Positivt er det fx, at institutionerne tilsyneladende vægter den praktisk-musiske dimension i form af male-, tegne- og klippeaktiviteter (92%) samt sang og musik (82%). Men når det kommer til det bevægelsesmæssige ser det ud til at dette forsømmes. Kun 27% af institutionerne markerede, at de iværksatte rytmik- og bevægelsesleg hver dag eller flere gange om ugen, og gymnastik, idræt og idrætsleg blev kun markeret af 27% af institutionerne.

Men den positive tolkning holder alligevel ikke helt, når spørgeskemabesvarelserne konfronteres med hvad pædagogerne skriver om pædagogikkens indhold i deres *års-/virksomhedsplaner*. Alle nævnte indholdsformer kom i markant mindre grad til udtryk i pædagogernes egne årsplaner.

Det er problematisk at mange afgørende pædagogiske mål og indholdskategorier slet ikke er omtalt i en meget stor del af institutionernes års-/virksomhedsplaner, da pædagogerne skal bruge dette didaktiske værktøj til at planlægge, gennemføre og evaluere praksis.

Men dette beskæmmende billede blev alligevel rettet noget op via observationer af den pædagogiske praksis, hvorigennem et antal aktiviteter/indholdsformer blev dokumenteret, men slet ikke var beskrevet i årsplanen. Og tilsvarende kunne en del observationerne af praksis tolkes som udtryk for pædagogiske mål, som heller ikke var formuleret i årsplanen.

Med hensyn til de *pædagogiske principper* synes resultatet fra *spørgeskemaundersøgelsen* at tyde på, at pædagogerne vil det hele. De markerede, at de indtager en aktiv professionel rolle: Langt det største flertal vil *på den ene side* bl.a. lytte til børnene og forholder sig empatisk til dem; de vil udfordre og støtte børn; de vil være model; sætte grænser; og de vil igangsætte og deltage i fælles leg. Og *på den anden side* vil de give mulighed for at børnene kan kede sig; de vil give plads til barnets selvbestemmelse og give et udstrakt frirum, ligesom de lægger op til, at børnene selv vælger deres aktiviteter.

Disse resultater kan læses som at pædagogerne netop vil skabe et dynamisk og dialektisk forhold mellem disse modsætninger, således at børnene både inddrages og udfordres og får et udstrakt frirum med plads til selvbestemte aktiviteter. Men i forhold til både svar fra spørgeskemaet og læsning af årsplanerne er det dominerende alligevel, at ”pædagogen vil skabe et empatisk forhold til det enkelte barn og give plads til, at børnene selv kan bestemme og selv vælge hvad de vil lave og med hvem”.

Til spørgsmålet om der fra op igennem 1990’erne var sket en ændring og udvikling af daginstitutionspædagogikken, synes en analyse af årsplaner fra 1995-2003 at vise, at hvor der ikke var en væsentlig udvikling af pædagogikken i forhold til formulering af pædagogiske mål, så kunne en sådan udvikling tydeligt spores i forhold til formulering af det pædagogiske indhold.

Således kan man hævde, at pædagogerne gennem det sidste årti er blevet bedre til at formulere sig vedr. mål, indhold og pædagogiske principper, altså en begyndende didaktisk kompetence viser sig.

Det er ikke forkert, når en sådan kompetence ses i sin udvikling. Men ved en statisk betragtning udtrykker pædagogerne en *diffus didaktik*. Når pædagogerne skitserer pædagogiske mål, må man antage, at det betyder, at de vil forpligte sig til at skabe et hverdagsliv med en form og et indhold, der så at sige kan realisere målene. Men her synes der både i forbindelse med besvarelsen af *spørgeskemaerne* og udarbejdelse af egne *års-/virksomhedsplaner* at tegne sig en uklarhed eller måske endda en modsigelse. Det viser sig, når man sammenholder en del af de mål og indholdskategorier, der kommer til syne via spørgeskemaundersøgelsen og årsplanerne. Der synes at være et modsætningsforhold mellem mål og pædagogikkens indhold. Således kan man hævde, at selv om pædagogerne gennem 1990’erne dels i stigende omfang er i stand til at formulere pædagogiske mål, indholdsformer og principper og dels er blevet dygtigere til at dokumentere pædagogikken, har pædagogerne som sådan ikke etableret sig med en didaktisk kompetence. Man kan antage, at en dynamisk udvikling af læreplaner på stats-, kommunal- og institutionsniveau lidt efter lidt vil bidrage hertil.

En ph.d. afhandling affattet af Charlotte Paludans, DPU, 2005, med titlen ”Børnehaven gør en forskel” rummer resultatet af et etnografisk feltstudie af børns hverdagsliv i en københavnsk børnehave.

Afhandlingens hovedresultater er, at der i mødet mellem pædagoger og børnehavebørn er et ikke overraskende magtforhold, hvor det er pædagogerne, som definerer den respektable adfærd, karakteriseret ved rolig beskæftigelse og verbal udvikling. De børn, der falder inden for disse rammer, har adgang til et fuldgyldigt partnerskab med pædagogerne, et partnerskab, som i særlig grad er karakteriseret ved at være et samtalepartnerskab. De børn, der falder udenfor, karakteriseres som underordnede og må kæmpe for et muligt partnerskab for at undgå at blive patologiserede. Særlige problemer i den forbindelse får etniske minoritetsbørn med ufaglærte forældre.

I sin perspektivering peger forfatteren på, at daginstitutionen som et lighedsprojekt i et velfærdsstatligt perspektiv har en børnedifferentierende effekt, der er svært foranderlig. Dette differentierende aspekt antages at have sammenhæng med forestilling om, at daginstitutionen er den første uddannelsesinstitution i børns livs. De børn, der har lært samtaleformen, antages at have mest succes i skolestarten. En overraskende konstatering er i øvrigt, at mens pædagogerne typisk ser børns adfærd i et udviklingspsykologisk og dermed aldersrelateret mønster, synes udskillelsen til at være samtalepartner og ikke-samtalepartner at være uafhængig af alder.

Tidspunkt for skolestart

Der er lande imellem stor forskel på tidspunktet, hvor den obligatoriske undervisning starter. OECD har beskæftiget sig med dette i den seneste version af Education at a Glance (2005). OECD ser både den tidlige skoleundervisning (primary education) og førskoletilbud (pre-primary education) som tilbud, der lægger grundlaget for en lang række af kompetencer, som forbereder børn til at indgå i livslang læring og til at blive produktive medlemmer af samfundet. Førskoletilbud anses for at kunne forberede børn til skolen, herunder for at kunne hjælpe med til at støtte elever med sproglige og sociale problemer og dermed være et supplement til de erfaringer, børnene får i deres hjem.

I hovedparten af OECD-landene er det store flertal af børn (defineret som 90% eller mere) i et pædagogisk tilbud når de når alderen 5-6 år. Det er imidlertid således, at i Belgien, Tjekkiet, Danmark, England, Frankrig, Island, Italien, Japan, New Zealand, Norge, Portugal, Slovakiet, Spanien, Sverige, Tyskland og Ungarn er 70% af børnene i alderen 3-4 år i et pædagogisk tilbud. Andelen der er i et førskoletilbud i 3-års alderen varierer fra mindre end 20% i Korea til over 90% i Belgien, Frankrig, Island, Italien og Spanien. Man må dog være opmærksom på, at der kan være andre ikke institutionaliserede pædagogiske, psykologiske og sociale tilbud, som kan understøtte børns udvikling, hvad enten de er af foreringsmæssig, religiøs eller anden karakter.

Den egentlige skolestart, på engelsk betegnet som primary school starter ikke nødvendigvis ved en bestemt alder – der kan dels være et vis fleksibilitet over for forældreønsker, dels være forskellige definitioner fra land til land på, hvor grænseværdierne er. I tabellen nedenfor angives de alderstrin, hvor skolestarten som hovedregel finder sted.

Australien	5 år
Belgien	6 år
Danmark	7 år
England	5 år

Finland	7 år
Frankrig	6 år
Grækenland	6 år
Holland	6 år
Island	6 år
Israel	6 år
Irland	4 år
Italien	6 år
Japan	6 år
Korea	6 år
Luxemburg	6 år
Mexico	6 år
New Zealand	5 år
Norge	6 år
Polen	7 år
Portugal	6 år
Schweiz	7 år
Slovakiet	6 år
Spanien	6 år
Sverige	7 år
Tjekkiet	6 år
Tyrkiet	6 år
Tyskland	6 år
Ungarn	7 år
USA	6 år
Østrig	6 år

Skolestarten ses at variere fra 4-7 år, med hovedparten af landene på en startalder på 6 år (1 på 4 år, 3 på 5 år, 20 på 6 år og 6 på 7 år). Til dette gælder dog, at der er en del lande, hvor førskoletilbud er obligatoriske – og som derfor udviser 100% deltagelse i OECD's oversigter. Dette glæder Belgien, Frankrig og Italien (fra 3-års alderen), Holland og Spanien (fra 4-års alderen).

Udsat skolestart

Undervisningsministeriets statistik viser, at der i skoleåret 2001/2002 var 18% af pigerne, der pr. 1. januar i 1. klasse var 8 år, mens 3% var 9 år. For drengene var de tilsvarende tal 25% og 4%. Disse talværdier holder sig nogenlunde konstant til skoleåret 2004/2005, hvor 15% af pigerne er 8 år og 1% er 9 år, mens 24% af drengene er 8 år og 2% 9 år. Der er dermed i 2001/2002 25% af eleverne, der har udsat skolestart, mens andelen i 2004/2005 er faldet til 21%.

Der er foretaget en enkelt undersøgelse, hvor Annie Røn med baggrund i Næstved kommune belyser baggrundene for udsat skolestart. Undersøgelsen bygger dels på spørgeskemaer, dels på fokusgruppeinterviews, og der indgår forældre, hvis børn har fået udsat skolestart, samt skoleledere og daginstitutionspersonale. Undersøgelsen viser lidt forskellige resultater fra de tre grupper, der er spurgt.

For forældrene gælder, at man hyppigst nævner børnenes modenhed. På andenpladsen kommer børnenes alder (hvor forældre dermed siger, at deres børn er for unge til at komme i skole). På tredjepladsen

findes børnenes sociale kompetencer. Herefter kommer sproglige kompetencer, fagligt niveau, fysisk størrelse, motorik og kammerathensyn. Daginstitutionerne angiver såvel modenhed og sociale kompetencer på en delt førsteplads, fulgt af sproglige kompetencer, fagligt niveau, motorik, fysiske eller psykiske vanskeligheder, alder, kammerater og fysisk størrelse. Skolerne sætter modenhed på førstepladsen, fulgt af sociale kompetencer, sproglige kompetencer, alder, motorik, kammerater og fysisk størrelse. Institution og skole lægger dermed relativt mere vægt på sociale kompetencer og motorik end forældrene, der til gengæld placerer alder relativt højere end især institutionerne.

Med hensyn til, hvem der har indflydelse på beslutningen, er det helt overvejende forældrene og daginstitutionen, som har betydning – og i hovedparten af tilfældene træffes den endelige beslutning og udskudt skolestart af daginstitutionen og forældrene i enighed. Skolen inddrages sjældent i beslutningen. Forældrene er meget optaget af, at barnet får en så god overgang til skolen som muligt, og de venter gerne et år for at give barnet ti gode år i skolen. Der er generelt en holdning om, at ”tvivlen skal komme barnet til gode”, så hvis der er den mindste smule tvivl, så skal barnet vente. Et andet udtryk, der ofte bruges er, ”at børn ikke har godt af at ”stå på tæer” hele tiden.

Hovedparten af forældrene (over 75%) er tilfredse med daginstitutionernes vejledning. Dog er der 12%, som ikke mener at have fået vejledning. Der er en del forældre, der ikke er helt tilfredse med begrundelserne for, hvorfor deres barn skal vente et år med at komme i skole. Man er fx ikke tilfredse med begrundelser som: ”Han vil have godt af at prøve at være den store i børnehaven”, ”Han skal have lov til at lege færdig”, og ”Han vil blive en af de yngste, og drenge er ofte sent modne”. Der er kun 40% af samtlige forældrene som bekræfter, at der er udarbejdet en handleplan eller iværksat nogle særlige initiativer med henblik på at gøre deres barn klar til skolestart næste år.

Børnehaveklassen

Børnehaveklassen er et sent element i dansk folkeskoles historie. Selv om den allerførste så dagens lys i 1912, blev de første i større antal først oprettet på forsøgsbasis i 1962. Børnehaveklasser blev mulige på regulær basis i alle kommuner i 1966, blev obligatoriske for kommunerne i 1980, og i øvrigt først blev omfattet af undervisningsbegrebet i 1985. Begrundelsen for børnehaveklasserne var, at nogle børn startede i 1 klasse med erfaringer fra børnehaven, mens andre ikke havde denne erfaring, hvad der gav vanskeligheder i indskoling. Børnehaveklassen skulle derfor være et tilbud for børn uden børnehaverfaring. I 1980 gik ca. 65% af en årgang i børnehaveklasse, mens tallet i dag er 98%. Børnehaveklassen betjenes af pædagoguddannet personale, der som udgangspunkt ikke må virke i fx 1. og 2. klasse. Modsvarende må læreruddannede ikke undervise i børnehaveklassen. Dette skel er dog i nogen grad blødt op, idet ca. 40% af folkeskolerne i dag arbejder med en eller anden form for samordnet indskoling.

Børnehaveklassen har fra sin start været et frivilligt tilbud. I skoleåret 2004/2005 havde på landsplan dog kun 246 elever i 1. klasse sprunget børnehaveklassen over. At gøre børnehaveklassen obligatorisk er derfor et skridt, som rammer en meget lille børnegruppe.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) offentliggjorde i 2002 sin evaluering af børnehaveklassen som et indlæg i den offentlige debat om indhold og form af undervisnings-, pasnings- og fritidstilbuddene til børn i 3-9-års alderen.

Evalueringen af børnehaveklassen giver interessante resultater. Folkeskoleloven har to grundlæggende forventninger til aktiviteterne i børnehaveklassen, på den ene side legen, på den anden side de skoleforberedende aktiviteter – eller som de hyppigt benævnes: leg og læring. Det viser sig, at personalet også

gør en stor indsats for at leve op til forventningerne, men at der er en uheldig tendens til at opfatte legen og de faglige elementer som hinandens modsætninger, der derfor bør afvejes nøje i løbet af en skoledag. Efter evalueringsgruppens opfattelse er det en falsk modsætning, der er med til at fastholde en for smal forståelse af både leg og undervisning.

Selv om mange børnehaveklasseledere gør en stor indsats for at gøre børnehaveklassen en tryk og motiverende introduktion til skolens arbejdsformer og kultur, viser det sig, at arbejdet ofte savner en tilknytning til en konkret pædagogisk sammenhæng mellem daginstitution, børnehave, 1. klasse og SFO/fritidshjem. Selv om 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.

Evalueringen viser, at kun et fåtal af landets kommuner har udnyttet den mulighed, folkeskoleloven giver for at formulere specifikke mål og/eller indholdsplaner for børnehaveklassen. Derfor foreslås, at der udarbejdes en national målsætning og indholdsplan for børnehaveklassen, som stadig skal bygge på legen som det bærende element.

Evalueringen behandler også personalets uddannelsesforhold og gør i den forbindelse opmærksom på, at hverken pædagoguddannelsen eller læreruddannelsen i tilstrækkelig grad synes at forberede de studerende til at undervise i børnehaveklassen eller indskolingen i øvrigt.

Samordning af skolestarten – generelt

Det såkaldte F2000 projekt, som blev til i et samarbejde mellem Danmarks Lærerforening, Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet, rummede som et af sine otte fokusområder temaet: ”En god start – det fælles grundlag”, der drejer sig om en samordnet skolestart. En samlet evaluering er udgivet af AKF, DPU og SFI i 2001 med Jill Mehlbye som redaktør.

I evalueringen af temaet om en samordnet skolestart, der er foretaget gennem interview med skoleledere, lærere, pædagoger og forældre (foretaget i foråret 2000) lyder det, at forsøgene på feltet både har været drevet af frivillighed og nødvendighed. Hvad sidstnævnte angår er begrundelsen generelt, at skolerne oplever at der er et stort spring fra daginstitutionen, hvor der er en masse pædagogtimer og voksne om børnene, til en børnehaveklasse, hvor der ofte kun er en pædagog til stede. Dette spring giver sig udslag i såvel almen forvirring som forstyrrende uro.

Forsøgene har medført fagoverskridende samarbejde, som er håndteret meget forskelligt fra forsøg til forsøg, ikke mindst på grund af forskelle i omfanget af samordning. Der ses mange eksempler på reorganisering af indskolingens fysiske rammer, af samstemning af planlægningen, herunder med brug af skriftlighed, ligesom den fælles tilstedeværelse af lærere og pædagoger er et nøglepunkt for nyttiggørelse af forskellige kompetencer. Samarbejdet har ofte haft en ”systemtræghed”, hvor lærernes mere strukturerede tilgang til arbejdet er kommet til at virke styrende.

Der har også været institutionsoverskridende samarbejde, hvor der mellem børnehaver og børnehaveklasse/skole/SFO har været etableret et samarbejde i form af gensidige besøg. Herunder er der arbejdet med, at daginstitutionerne i højere grad ansvarliggøres i forhold til den egentlige skolemæssige træning af børnene. Vurdering af skolemodenhed på såvel uformel som mere formel vis (gennem udfyldelse af evalueringsskemaer) har også fundet sted. Der er imidlertid en del som tyder på, at projektets formuleringer

ring fra skolens side har medført, at medarbejderne i daginstitutionerne ikke har følt samme grad af ejerskab til og ansvar for samarbejdet som skolernes medarbejdere.

Skolelederne har været meget positive over for forsøgene, men nævner de mange dispensationer, som skal søges, som hæmmende, ligesom de peger på, at der kræves ekstra ressourcer. Lærerne mener, at forsøgene har gjort det muligt at stimulere børnene bredere, herunder at den længere skoledag har gjort det muligt at skabe en dybere og mere nuanceret undervisning. De fremhæver endvidere ændrede fysiske rammers betydning. Størst hindring hos lærerne har været forskellige opfattelser af, hvilke normer der gælder for samarbejdet. Både i forhold til de kulturelt definerede forskellige måder, som lærergruppen henholdsvis pædagoggruppen har været vant til at planlægge og strukturere arbejdet, som i forhold til manglende vilje blandt nogle medarbejdere til at overholde aftaler og påtage sig ansvar i forhold til teamet, har der været problemer. Pædagerne er generelt mere positive end lærerne, om end der klages over, at den egentlige SFO-tid er blevet reduceret af den længere skoledag, og at det har været svært at tilrettelægge møder inden for begge gruppers arbejdstid. Forældrene er generelt meget positive over for forsøgenes fag- og institutionsoverskridende elementer, som kan give et bredere perspektiv på børnene og deres udvikling. Man synes dog, at der har været eksempler på dårlig forberedelse, på mangelfuldt samarbejde, på højt brug af tid til møder. Der høres også klager over, at SFO er blevet udhulet, så mere omfattende aktiviteter som at gå til svømning eller holde husdyr er blevet afskaffet, fordi der ikke er tilstrækkelig tid.

Tidlig indsats over for småbørn

Tidlig indsats over for småbørn. Problemstillinger i Europa – en statusanalyse med synspunkter og anbefalinger, er udsendt af European Agency for Development in Special Needs Education (2006). Denne rapport fastslår, at tidlig indsats overordnet bidrager til opbygningen af et inkluderende og kontinuert samfund, hvor børns og forældres rettigheder har høj prioritet. Det nævnes, at der er sket et paradigmeskifte, som udgør en ændring fra at have fokus på barnet alene til at have en bredere tilgang, der også involverer barnets familie og dets omgivelser, hvori såvel sundheds-, social og uddannelsesmyndighederne involveres. I stedet for en medicinsk indfaldsvinkel er man gået over til en social eller relationistisk.

Ud over at være bekymret for de traditionelle grupper af handicappede børn er eksperterne bag rapporten optaget af konsekvenserne af de vedvarende samfundsmæssige ændringer for målgruppen og af det stigende antal børn med psykologiske og socioemotionelle vanskeligheder. Det kendetegner den nødvendige indsats, at det er fagkyndige medarbejdere inden for mange forskellige områder, som er ansvarlige for støtten til børn og deres familier. De kan ikke bare arbejde hver for sig, men er nødt til at indgå i et tværfagligt samarbejde. Derfor er de også nødt til at følge en eller anden form for fælles videreuddannelse, som giver dem viden, der kan udnyttes som supplement til den viden, de har fået gennem deres grundlæggende uddannelse. En sådan fælles uddannelse kan erhverves gennem yderligere (specialiseret) undervisning eller som en del af et efteruddannelsesprogram. Formålet er naturligvis at sikre, at alle involverede medarbejdere tilegner sig viden om barnet og dets udvikling, om arbejdsmetoder og samarbejde mellem de forskellige tværfaglige støtteforanstaltninger, arbejde i team, sagsbehandling, udvikling af personlige kvalifikationer og samarbejde med familier. Alle medarbejdere skal vide, hvordan man involverer og samarbejder med forældre og/eller resten af familien, og hvordan man respekterer og tilgodeser deres behov og prioriterer, som kan være forskellige fra dem, man har i det professionelle system.

De faglige medarbejdere anvender forskellige metoder og værktøjer for at sikre en høj grad af kvalitet, undgå huller i systemet og sørge for, at eventuelle problemer opdages og tages hånd om så tidligt som muligt. Medarbejderne skal også sikre, at hele familien inddrages og deltager aktivt i arbejdet med barnet. Når en tidlig indsats er påkrævet, vil familien og det faglige team omkring barnet i fællesskab udarbejde en individuel plan – i nogle tilfælde kaldet en familieplan eller en individuel støtteplan for familien. Planen skal sætte fokus på behov og styrker samt prioriteter, målsætninger og tiltag, der skal iværksættes og evalueres. Det skriftlige dokument, som indeholder planen, er et holdepunkt, som gør det nemmere at udveksle informationer og sikre kontinuiteten i den nødvendige støtte, når et barn skal overflyttes fra én foranstaltning til en anden eller i tilfælde af, at familien flytter til et andet lokalområde.

Politiske beslutningstagere skal også anvende principperne, og der bør regelmæssigt evalueres på effekten af politikker for tidlig indsats over for småbørn, og resultatet af disse evalueringer bør viderefremmes, så debat og forskningsarbejde løbende kan stimuleres. Det er familier, sagkyndige og beslutningstagere på lokalt, regionalt og nationalt plan, som i fællesskab har ansvar for udformningen af politikker på området.

National handlingsplan for læsning.

Udvalget til forberedelse af national handlingsplan for læsning kom i november 2005 med deres rapport. I denne rapport foreslås en række ændringer, som har med skolestarten og tiden inden den at gøre:

1. Obligatorisk sprogscreening af alle 3-årige. Styrket sprogstimulering i dagtilbud og målrettet sprogstimulering for børn med behov for intensiv sprogstøtte i daginstitutioner.
2. Sprogudvikling og sprogstimulering som obligatorisk fag på pædagoguddannelserne. Efteruddannelse i sprogstimulering af børn med behov for intensiv sprogstøtte
3. Daglig læseforberedende undervisning i børnehaveklassen. Foregribende indsats for børn med risiko for læsevanskeligheder. Fremrykning af specialundervisning til 1. og 2. klasse.
4. Ambitionsniveauet i trinmålene i læsning (dansk) hæves, så de fremtidige trinmål i første klasse svarer til de nuværende i 2. klasse
5. Sikring af, at kun lærere med kvalifikationer i læseundervisning underviser i Dansk, at samtlige lærere i alle (boglige) fag involveres i læseundervisningen, samt at efteruddannelse af lærere i læsning prioriteres højt.
6. Den almindelige undervisning skal rumme såvel alle elever født i Danmark som hovedparten af den læse- og sprogstøtte, der gives til elever med særlige behov.
7. Et fagkyndigt udvalg skal udarbejde trinmål efter en model med fokus på elevernes forskellige udvikling fra børnehaveklasse til 2. klasse.
8. De nye trin- og slutmål skal afspejles i såvel de nationale test som i afgangsprøven i 9. klasse, og læsning skal fremover være en del af prøven.
9. Læsning skal styrkes i læreruddannelsen. Læsekonsulenter, læsevejledere og lærere skal videreuddannes og efteruddannes i læseundervisning

Rullende skolestart

Siden dansk folkeskoles start er elever startet i skolen det år, hvor de fyldte syv, og alle er startet på samme dag i begyndelsen af august. Når det nu har været sådan i snart 200 år, er det svært at forestille sig, at det kan være anderledes. Sådan er det ikke i daginstitutionerne, hvor børn starter i vuggestue – og dagpleje – samt i børnehave løbende hen over året, men det er jo også noget helt andet, for daginstitutioner er jo ikke skole, selv om børnene lærer en masse ved at være der.

Det er ikke let at bryde med en næsten 200 år gammel tradition, og det vakte derfor også opsigt, da nogle skoler for ca. 5 år siden, med inspiration fra New Zealand, begyndte at tale om at lade eleverne begynde i skolen på rullende basis, styret af den måned, hvori de er født. Mange mente, at det var helt ved siden af, da børnene i skolen jo skal lære nogle bestemte ting, fx den første dag lære bogstavet ”i”, den næste dag ”s” - og så kan de allerede klare to ord, ”is” og ”si” – og så fremdeles.

Ideerne blev derfor mødt med megen hovedrysten fra såvel forældre- som lærerside. Også undervisningsminister Margrete Vestager var skeptisk, om end hun tillod de fire skoler, der ville prøve det, at indføre ordningen på forsøgsbasis. Selv om meldingerne fra skolerne var positive, valgte Margrete Vestager at stoppe dispensationen til forsøg med rullende indskoling. Den efterfølgende undervisningsminister, Ulla Tørnæs, syntes imidlertid at ordningen havde spændende elementer, og tillod den igen.

I august 2003 har vi fået en ny evaluering af et forsøg med rullende indskoling (<http://prmskolen.hinnerup.dk>), og ud over en kvalitativ redegørelse for lærernes vurdering af resultaterne er der også lavet en grundig kvantitativ analyse af forældrenes opfattelse, der jo er nok så interessant, idet de jo ikke på samme måde som personalet er involveret i den professionelle gennemførelse af de planlagte forløb.

Forsøget er gennemført på Præstemarkskolen i Hinnerup kommune, og det har – i forhold til de øvrige forsøg med rullende indskoling – det særkende, at ønsket ikke kom direkte fra skolen, men derimod fra kommunen, der ønskede en bedret disponering af behovene for pladser i børnehaverne. Tendensen til, at pædagogiske forsøg altid falder heldigt ud, idet personalet har bundet status og prestige op i forsøgene, kan derfor ikke forventes at slå klart igennem i dette tilfælde.

Den rullende skolestart på Præstemarkskolen, hvor eleverne starter i børnehaveklassen den første dag i den måned, hvor de fylder seks, er kombineret med en aldersblandet undervisning, som fortsætter frem til 3. klasse. Ordningen er udbygget med, at skolens pædagoger besøger de afgangende børnehaver ca. 6 dage om året, ligesom der er etableret et mønster for samarbejde mellem børnehaveklasseleder, lærere og SFO-pædagoger.

Personalets vurdering af ordningen rummer en række særdeles positive elementer. For det første viser det sig, at de nye elever har meget let ved at blive integreret i skolens liv, idet de kommer til eksisterende, veletablerede elevgrupper, hvor normer og regler er kendt af alle. Dermed undgås den forvirring og uro, der opstår når 20-25 lige uerfarne elever skal starte en ny tilværelse på én og samme dag. Det opleves også, at yngre og ældre elevers samarbejde skaber mere ro, og at eleverne endvidere er blevet mere selvhjulpne. Et andet vigtigt aspekt er, at de elever, der ikke følger det ”normale” udviklingsmønster – elever der er enten ”foran” eller ”bagud” - lettere bliver tilgodeset, idet elevgruppen i forvejen arbejder på mange niveauer. Specialundervisningsbehovet er dermed blevet reduceret. I den aldersblandede ind-

skoling er endda integreret fire ”20.2 elever” (elever med behov for vidtgående specialundervisning). Videre viser det sig, at der er blevet mere fokus på behovet for muligheder for leg og frie aktiviteter i indskolingsårenes skoledage.

Det vurderes også, at der på skolen er opbygget et tæt og ligeværdigt samarbejde mellem lærere og pædagoger, hvor der er gensidig respekt for hinandens faglige kompetencer. Alle parter oplever videre, at der er blevet ro, sammenhæng og overskuelighed i dagen. Endelig kan man efter behov ”vende om” på dagen med hensyn til vekslen mellem traditionelle skole- og SFO-aktiviteter.

De afgivende børnehaver har også megen ros til ordningen, bl.a. at man er blevet mere opmærksomme på, hvor børnene er nået til alders- og udviklingsmæssigt, men det opleves dog som en ulempe, at man ikke længere har en samlet gruppe af store børn så længe ad gangen.

Særligt interessant er det at se på forældrenes vurdering. Efter 3 års erfaring med den rullende indskoling viser en spørgeskemaundersøgelse – med en usædvanlig høj besvarelsesprocent – at 91% af forældrene foretrækker rullende skolestart, mens kun 4% ville foretrække en traditionel skolestart i august. På en række spørgsmål om forventninger og information før start, modtagelsen i skolen, værdien af aldersblandede grupper, lærer-pædagog samarbejdet og almen trivsel, er der også en helt overvældende høj forekomst af særdeles positive oplevelser. Der, hvor vurderingen er relativt lavest, men bestemt stadig meget positiv, er med hensyn til samarbejde mellem børnehave og skole, men dette kan formentlig forklares med, at der for 2/3 af forældrene er gået mere end et år siden deres børn forlod børnehaven, hvorfor erfaringerne herfra er trådt noget i baggrunden.

Klassestørrelsens betydning

Resultaterne fra undersøgelsen af udsat skolestart i Næstved kommune har peget på, at en del forældre vælger at udsætte skolestarten for deres børn på grund af frygt for, hvad en høj klassekvotient betyder. Det viser sig også, at det indgår i en del skolelederes rådgivning – muligvis for at undgå at børnehaver eller 1. klasser i et år kommer tæt på de maksimale 28 elever.

Gennem de sidste 100 år har forskere over hele verden undersøgt, om der var nogen sammenhænge mellem klassestørrelsen og elevers faglige og sociale funktion. Undersøgelserne har været ”inkonklusive” på den måde, at nogle få har vist, at små klasser var bedst, andre få at store klasser var bedst, mens hovedparten ikke har kunnet påpege nogen sammenhæng – til undren for elever, lærere, forældre, skoleadministratorer og politikere. Spørgsmålet bliver derefter, om der ikke er nogen sammenhæng, eller om undersøgelserne er for dårlige.

Det største gennembrud for klassestørrelsesforskningen skete i starten af 1980'erne, da såkaldte meta-analyser, dvs. kombineret af et meget stort antal enkeltundersøgelser, kunne vise, at en lav klassekvotient begyndte at give positiv effekt, når man kom under 12 elever, og at den største effekt blev fundet ved 8 elever og derunder. I spændvidden 15-28 elever er der kun en overordentlig beskedent sammenhæng. Det kunne så føre til, at man gav sig til at have klasser med 12 eller måske 8 elever, hvad der ville øge omkostningerne til folkeskolen til det dobbelte. Det bør dog samtidig betænkes, hvad så små klasse størrelser betyder af negative effekter for det sociale liv og dynamikken i klasserne.

Meta-analysernes resultater har imidlertid ført til, at man nogle steder har sat klasse størrelserne ned, endda i ganske storstilede projekter. Det første relativt lidt omtalte projekt var i Indiana i 1981, hvor klasse størrelserne i hele staten blev sat ned til 18, men på grund af manglende sammenligningsgrundlag

ikke kun sige noget om, hvad der ville være sket, hvis man ikke gjorde det. Omkostningerne for projektet er ukendte. Det næste, som har opnået stor opmærksomhed var i Tennessee, hvor klasser eksperimentelt blev sat ned til 13-17 elever, og dette forsøg forløb fra 1985-89. Ca 10.000 elever deltog, og omkostningerne var 12 mio USD. Herefter kom et forsøg i Winconsin med klassestørrelser på 12-15, og det forløb fra 1996-2001. 64.000 elever deltog med en omkostning på 103 mio USD. Endelig er der et projekt fra Californien, hvor klassestørrelserne blev sat ned til mindre end 20. Dette projekt startede i 1996 og fortsætter. 1,8 mio elever deltager og omkostningerne er 5. mia USD.

Fælles for projekternes resultater er, at de er i stand til at vise fordele ved de reducerede klassestørrelser på mellem 0,05 til 0,2 standardafvigelse i testresultater, hvad der på ”almindeligt dansk” svarer til, at gennemsnittet løftes mellem 2 og 7%, men med en ressourceøgning på 50-100%. Løftet er i øvrigt størst på de lave klassetrin. Det er dog en pudsighed, at mens Tennessee og Winconsin projekterne viser, at minoritets elever profiterer mest af lave klassestørrelser, kan forsøget i Californien ikke dokumentere det samme.

De nævnte undersøgelser er naturligvis populære blandt elever, lærere, forældre, og administratorer, ligesom især demokratiske politikere i USA har taget dem til sig, hvad der ikke er så mærkeligt, idet de bekræfter den konventionelle visdom, at småt er godt. I forskerkredse er opbakningen imidlertid langt fra total.

Der er derfor god grund til at kigge nærmere på forsøgenes design. Umiddelbart ser de imponerende ud, som klassiske eksperimentelle designs med forsøgs- og kontrolgrupper – som videnskab af højeste klasse. Nu er det blot det problem, at det ikke er forsøg med rotter, som ikke kan se deres hvidkittede forsøgsledere. Der er i stedet tale om børn, og både børnene, deres forældre og deres lærere er 100% klare over, om de har været så heldige at blive udpeget til en lille forsøgsklasse med de gunstige forhold de 12-20 elever giver, eller om de har været så uheldige at blive udpeget til en kontrolklasse med det høje elevtal, som alle, inklusive forsøgenes ”fædre”, taler imod. Det er videre sådan, at hverken elever eller lærere må flytte klasser i en længere periode – om man har været heldig eller uheldig er noget, der ikke kan laves om på. Hvordan mon det påvirker læringsklimaet i klasserne?

Det nævnte spørgsmål er ikke noget, man behøver at gisne om. Klassiske psykologiske forsøg har vist, at ”Rosenthal-effekten” og ”halo-effekten”, der dækker over indflydelsen fra læreres og elevers forventning, er betydelig. Med andre ord har alene det, at man er vidende om, at man er stillet i en begunstiget situation, betydelig indflydelse på, hvordan det går. Det er af nøjagtig samme grund, at man er nødt til at lave såkaldte dobbelt-blind forsøg i den medicinske verden, hvor hverken læge, sygeplejerske eller patient må vide, om man får det medikament, der skal afprøves, eller om man får kalktabletterne.

Der er dermed god grund til at tilslutte mig de forskere, som er kritiske over for forsøgene, og som mener, at den eneste korrekte måde at gennemføre survey-målinger ”i naturen” er ved at måle på elever, der er repræsentativt udvalgt (eller udgør totalpopulationer), og så i øvrigt inddrage et så stort antal baggrundsfaktorer som muligt. Det gjorde man i Sverige i 1999, i USA i 1998 og det er sket i PISA (Programme for International Student Assessment) undersøgelsen i 32 lande i 2000. Resultaterne herfra er entydige. I den seneste og bedste undersøgelse, PISA, er der – selv når der tages højde for elevernes sociale baggrund - ingen direkte sammenhæng mellem elevernes færdigheder i læsning, matematik og naturfag samt personlige og sociale kompetencer og klassestørrelsen når vi ser på de klassestørrelser, vi kender i Danmark, dvs. op til 28. Hvis man ser på forekomsten af specialundervisning inden for elevernes seneste 3 år i skolen er der en statistisk sikker sammenhæng – men i retningen modsat den forventede, at jo mindre klassestørrelser, des mere specialundervisning. Samme resultater er på dansk grund antydnet i en lokal undersøgelse fra Albertslund kommune tilbage i 1982.

I det samlede PISA datasæt, som omfatter godt 170.000 15-årige, er der set på et andet forhold, nemlig elev-lærerratioen, dvs. antallet af elever pr. lærer. Her viser det optimale sig at være 18, mens man med en lavere ratio får svagt dårligere resultater og ved en højere ratio også får dårligere resultater. I Danmark har vi en elev-lærerratio på 10,7, mens den i Sverige er ca. 13 og i Finland er ca. 17. Ganske bemærkelsesværdigt, da både de svenske og finske unge klarer sig væsentligt bedre end danske unge i PISA!

Analysen af danske elevers karakterer, dels gennemført for Morgenavisen Jyllandsposten, dels gennemført af professor Peter Nannestad, Institut for Statskundskab, Århus Universitet, i 2002, viste også, at der ikke er sammenhænge med klassestørrelser eller ressourcemæssige input til skolen i øvrigt.

I april 2002 har en svensk "follow-up" på Tennessee undersøgelsen, udarbejdet for Expertgruppen för studier i offentlig økonomi (ESO), en komite under Finansdepartementet, Stockholm, vakt opmærksomhed, i det to nationaløkonomiske forskere, Krueger og Lindahl synes at have kunnet finde en sammenhæng, der svarer til Tennessee undersøgelsens, og dette ved en survey-undersøgelse. Man har testet 556 elever fra 16 skoler i Stockholm i 5. og 6. klasse med fire delprøver fra den svenske nationalstandard test i faget matematik fra 1998 og brugt "added value" metoden, dvs. set på, om det sker forbedringer over tid. Elevernes sociale baggrund er dog ikke målt på individniveau, men kun "aggregeret" på skoleniveau, hvad der set med erfaringerne fra såvel Sverige i 1999, USA i 1999 og PISA er et alvorligt problem, idet denne faktor er den mest betydningsfulde baggrundsvariabel, og derfor afgjort bør indgå på individniveau. Til gengæld har man inddraget det forhold, om eleverne "synker tilbage" i kundskabsniveau hen over sommerferien. Dette er en problemstilling, der aldrig har været målt før, men antages at afspejle elevernes sociale baggrund. Når denne inddrages, finder man samme sammenhæng som i Tennessee, herunder at fremmedsprogede børn profiterer mest af små klassestørrelser. Der er dermed tale om en interessant undersøgelse, som dog hverken hvad elevantal, testens kvalitet/kvantitet eller inddragne baggrundsvariable kommer blot i nærheden af PISA niveau. Dermed må resultaterne kaldes spændende, men at bruge dem til politiske beslutninger vil være halsløs gerning.

Man står derfor tilbage med den erkendelse, at antallet af elever i en klasse altså ikke betyder det, vi troede, nemlig at eleverne får bedre resultater. Faktisk ser den kun ud til at betyde, at der bliver flere henvist til specialundervisning, og det var det modsatte af, hvad man troede.

Er det nu noget uforståeligt rod? Næppe. For det første er det at tale om en optimal klassestørrelse noget vrøvl. I nogle situationer er en klasse på 8-12 faktisk for stor, og det er, når man skal gennemføre en individualiseret undervisning, som det bl.a. sker i specialundervisningsregi. I andre sammenhænge er 15-18 optimalt, og det er, når vi tænker på klasselærerfunktionen og det tætte sociale fællesskab. I atter andre sammenhænge ville 60-80 være passende, og det er når der fortælles, gives informationer, instrueres i nye teknikker, læses diktat, arbejdes i selvstyrende grupper. Derfor bør klassen som den bærende enhed brydes op, da den nogle gange er for stor, andre gange er for lille og dermed skaber en ineffektiv struktur. Effektivitet opstår ved, at antallet af elever er afstemt til læringsarbejdet.

For det andet er det ikke mærkeligt, at der i en klasse med 12 elever henvises flere til specialundervisning end i en klasse med 24 elever. I den lille klasse får læreren lettere øje på elevernes forskelle, og en lærer vil i øvrigt være mere tilbøjelig til selv at prøve at gøre noget over for en gruppe på 4 svage elever end for en gruppe på 2 eller måske kun 1. Og når man har fundet 1-2 dårligt fungerende elever, er det nærliggende at henvise dem til eksperterne – specialundervisningslærerne. I øvrigt er en klasse på 12, sågar en på 8, jfr. det ovenfor nævnte, stadig for stor til at kunne gennemføre en individualiseret undervisning.

Undervisningstidens betydning

Skolens start med 1. klasse i 7-års alderen har rod i Folkeskoleloven af 1814 (der var den første i verden). Man mente, at 7 skoleår var en passende ramme, og denne skulle helst slutte i konfirmationsalderen, hvor man skulle i lære eller ”ud at tjene”. ”Halvtidsskolen” – at man kun gik i skole halvdelen af dagen, og på landet hver anden dag – var praktisk ved, at børnene så kunne hjælpe til med familiens arbejde om eftermiddagen. Ferierne var indrettet efter landbrugets spidsbelastningsperioder. Sådan var det op til midten af det 20. århundrede, hvor behovet for en udvidelse af det almene uddannelsesniveau betød, at flere og flere skulle gå mere end 7 år i skole, og hvor behovet for kvindernes arbejdskraft betød, at flere og flere børn kom i børnehaver og senere – i indskolingsårene - i pasningsordninger ud over skoletiden på 3-4 timer dagligt.

Behovet for personale til børnehaver og fritidshjem resulterede i en voldsom vækst i antallet af seminarier for børnehaver- og fritidslærere, som de hed langt op i 1960’erne, inden de fik fællesbetegnelsen pædagoger. Disse seminarier fik deres eget indre liv – som lærerseminarierne også har det. Imidlertid er der en væsentlig forskel i de pædagogiske ideer, de to seminarier typer bygger på. Pædagogseminarierne er i høj grad inspireret af moderniserede udgaver af Frøbels pædagogiske ideer, hvor opdragelsens opgave er frigørende og forløsende i modsætning til skolens prægende og påfyldende pædagogik. Da pædagogområdet begyndte at vokse i 1960’erne vidste ingen, at vi i slutningen af århundredet ville stå med to sektorer, med meget tætte samarbejdsrelationer, men også med de systembundne grænsefladeproblemer, som nu først og fremmest går ud over børnene og udmønter sig bl.a. i uro og andre tilpasningsforstyrrelser. Havde man vidst det, så ville man nok have gjort det anderledes.

I virkelighedens verden står vi i dag med en halvtidsskole suppleret med en fritidsordning. Det kan imidlertid være nyttigt at prøve at hæve blikket fra de danske traditioner til, hvordan man har grebet tingene an i andre lande.

OECD-publikationen *Education at a Glance* bringer årligt oversigter over bl.a. ressourceforbruget til undervisning, og heri indgik i 2005 en tabel over antallet af undervisningstimer over et grundskoleforløb fra 7-års alderen til og med 14- års alderen for samtlige OECD-lande. Tabellen viste, at OECD-landene i gennemsnit havde afsat 6.852 timer. Finland lå lavest med godt 5.500 timer, fulgt af Polen, Norge, Japan, Sverige og Korea med knap 6.000 timer (Danmark ligger 4. lavest). Højest ligger Italien, Holland, Australien, Skotland med ca. 8.000 timer. Spørgsmålet er i den forbindelse, hvad et relativt lavt timetal betyder – og hvad timerne i øvrigt bruges til. Oven i dette kommer, at der i mange lande er en undervisningstidsmæssig ”gråzone” i form af at elever arbejder med en (privat betalt) tutor, deltager i formaliseret undervisning uden for skolen eller i andre former for systematisk undervisning. Sådanne former anvendes stort set ikke i de nordiske lande, mens det i stor udstrækning finder sted i lande som Grækenland, Tyrkiet, Mexico og Korea og i nogen udstrækning finder sted i Luxemburg, Ungarn, Japan, Spanien, Østrig, Irland.

Ligesom der er foretaget et væld af undersøgelser af klassestørrelsens betydning, er der foretaget mange undersøgelser af undervisningstidens betydning, og også her står man med resultater, der umiddelbart er uforståelige, nemlig at mere undervisningstid ikke ser ud til at forbedre resultaterne. Også i Danmark har der været undersøgelser, der interesserede sig for dette, først og fremmest i forbindelse med de såkaldte FUR-projekter omkring 1990, hvor en del gik ud på at give elever på visse klassetrin nogle flere timer i dansk. Resultaterne viste – som de internationale undersøgelser, ikke nogen klar sammenhæng i den forventede retning. De er dog ikke benyttet til at skære undervisningstiden ned gennem en argumentation som: Når nu flere timer ikke virker positivt, så vil færre timer heller ikke virke negativt.

Man bør imidlertid ikke lade sig snyde af, at det ikke umiddelbart er muligt at finde en sammenhæng. Allerede i 1970'erne begyndte forskere at dykke ned under, hvad fænomenet undervisningstid består af. Man fandt, at der er betydelige forskelle alt efter, hvordan tid defineres.

Den faktor, der hyppigst indgår som uafhængig variabel (det der anses for at være grundvilkåret, som medfører nogle resultater), er *allokeret tid* – med andre ord, hvor mange timer om ugen eller året, der ifølge en timetildelingsplan skal gives undervisning i fx faget dansk. Det er netop ved denne hyppigst anvendte variabel det viser sig, at der ikke er nogen entydig sammenhæng.

Går man dybere ned viser det sig, at en del af tiden slet ikke bruges til undervisning, eller i hvert fald ikke undervisning i dansk (hvor det var det fag, der var i fokus), men hvor der foregår andre ting af vidt forskellig karakter, der ikke har noget med det faglige at gøre – og måske er incitamentet til at foretage sig sådanne ting størst, når der er mere tid. For at komme ud over dette opererer forskerne med begrebet *tid hvor der foregår undervisning*.

Hvis der igen kigges nøjere efter viser det sig, at selv om der gives undervisning er det ikke sikkert, at eleverne deltager i den. Det kan være, at eleverne er beskæftiget med helt andre ting. Kigger ud af vinduet, dagdrømmer, taler med sidekammeraten, sms'er osv – eller måske ikke kan koncentrere sig på grund af behov for variation, for fysiske aktiviteter eller bare på grund af for lavt blodsukkerindhold. For at komme bag ved dette bruges begrebet *tid hvor eleverne er engagerede i undervisningen*.

Igen viser det sig at kunne identificeres et dybere niveau. Dette kaldes på engelsk *academic responding time*, og herved forstås, at *eleverne er engagerede i aktiviteter, der passer til deres niveau*. Det viser sig også, at når man kommer til dette niveau, er der en relativt entydig sammenhæng mellem tid og resultater. Det siger dermed også sig selv, at ideer om, at alle elever skal indgå i samme aktiviteter ikke er hensigtsmæssige, idet 6-7-årige elever har en udviklingsmæssig spredning på 3-4 år, mens de 12-13-årige udviser en spredning på mere end 5 år. Det siger også sig selv, at man ikke kan regne med, at alle elever skal bruge lige meget tid til at lære en given ting, idet klassiske indlæringsforsøg (fx Ebbinghaus' meningsløse stavelser) viser, at indlæringshastigheden for eleverne i en given klasse varierer i forholdet 1:9.

Forskningen viser dermed, at der er behov for en differentieret indsats over for elever, hvis man skal nå et optimalt niveau, og dette gælder såvel undervisningsmetoder, undervisningsmaterialer og ikke mindst tid.

Når vi i Danmark og resten af Norden har kunnet opnå gode resultater med en forholdsvis kort undervisningstid hænger det formentlig sammen med, at vi har tradition for en effektiv brug for såvel metoder og materialer. Men man burde nok overveje, i hvilken grad den ekstra tid, der i indskolingens findes i fritidsordningerne, kan bruges i en samordning med, hvad der foregår i skolen, og overvejelserne bør især gælde de elever, som af en eller anden grad har særlige behov, såvel af faglig som af social art, herunder problemer der skyldes kulturelle forhold og tosprogethed.

1. klasse

Første klasse som start på det egentlige skoleforløb har sin historie helt tilbage til 1814, og man har traditionelt startet i det år, hvor man fyldte 7 år.

SFT's børneforløbsundersøgelse viser, at 86% af de børn, der går i 1. klasse i høj grad er glade for at gå i skole, mens 14% i nogen grad er glade for skolen. Kun 1% af børnene er ikke glade for at gå i skole. Undersøgelsen viser endvidere, at 34% af skolebegynderne har haft problemer i forbindelse med skole-

starten. I de fleste tilfælde drejer det sig om psykiske problemer (17%) eller koncentrationsproblemer (14%). Andre har oplevet konflikter med kammeraterne eller læreren samt tale- og sprogproblemer.

En landsdækkende repræsentativ undersøgelse gennemført for undervisningsministeriet af Niels Egelund i 2003 af den specialundervisning, der gives som supplement til klassens almindelige undervisning, viste, at knap 2% af eleverne i børnehaveklassen fik specialundervisning i perioden august til og med december 2002, mens procenten i 1., 2., 3. og fjerde klasse var henholdsvis 5%, 10%, 12% og 12%. Herefter aftog specialundervisningsprocenten gradvis for at ligge på 4% i 9. klasse. Til dette kommer godt 2% af den samlede elevmasse, der går i specialklasser eller på specialskoler.

I en supplerende kvalitativ undersøgelse viste det sig, at der hvor man finder de laveste specialundervisningsfrekvenser, arbejdes der ofte med tiltag af forebyggende art, hvor der samtidig samarbejdes på tværs af sektorer og faggrænser. Man søger derved at udnytte de særlige fagligheder, som er til stede, og at man også inden for folkeskolens rammer søger at fremme fagligheden. Dette sker dels ved at lærere underviser i et smallere bånd af år, dels ved at man søger og lykkes med at fremme det samarbejde mellem lærere, som undersøgelsen flere steder peger på væsentligheden af. Der er også tegn på, at en tidlig indsats, helst i samarbejde med dagpasningen virker rummelighedsskabende. Der er også meget som tyder på, at den specialisering af den specialpædagogiske indsats, der er fundet sted de seneste år, med på den ene side kompetence i starten på læseprocessen, på den anden side adfærd, kontakt og trivselsproblemer, er et godt skridt i den rigtige retning. Læsekompetencen ses som basis for læring i stort set alle fag, og en passende adfærd ses som en forudsætning for omgang og læring i situationer, hvor mange mennesker er til stede. Som et yderligere element viste det sig, at der på de rummelige skoler arbejdedes med holddannelse inden for klassens rammer – et princip der opnåedes flertal for i folketinget i november 2002 og gennemførtes fra august 2003. (Det viser sig her som så ofte i dansk skoletradition, at skolelovgivningen ofte har ”adopteret” ændringer, som har været et led i daglig praksis i en længere årrække). Endelig viser undersøgelsen, at lærere og pædagoger har brug for støtte og supervision, når der opstår problemer, og her har såvel skolernes specialcentre og PPR vigtige roller at spille.

PPR har fra de skolepsykologiske kontorer start i midten af 1930'erne haft rollen som en undersøgende og visiterende instans, der skulle sikre, at børn fik de tilbud, de havde ret til og behov for. Regelsættet eksisterer stadig, men den praksis, der klart ses at have udfoldet sig på skolerne med stigende intensitet de seneste 3-5 år, betyder, at der er behov for en kraftig ændring i retning af nye roller som konsulenter og sparringspartnere, der sikrer skolens rummelighed. Den individcentrerede rolle nedtones med undtagelse af de mest vanskelige problemstillinger, hvor der skal findes en løsning uden for den almindelige klasses rammer. Over for de andre elever, der blot lærer langsommere, har behov for en særlig intensiv træning over en periode, eller skal lære regler og rammer, er henvisning og indstilling ikke længere nødvendig, og indstillinger opleves at virke negativt over for forældre, ligesom den fører til diagnoser, der kan have en uheldig langtidseffekt. Det erkendes, at den kvalificerede lærer udmærket ved, hvor skoen trykker, og derfor kan sætte ind, hvis mulighederne (herunder ressourcen) er der, og PPR's mest frugtbare indsats opleves at være som observatør, sparringspartner, coach og konsulent. Den deling, der mange steder finder sted mellem på den ene side psykologens, på den anden side læsekonsulentens opgaver, opleves også at være frugtbar.

Aldersintegreret undervisning

Det fænomen, at flere klassetrin undervises i samme klasse har en lang historie bag sig, idet det var den dominerende måde at organisere undervisningen på i de landsbyskoler, der op til slutningen af 1950'erne var de hyppigste i det danske skolebillede. Man havde simpelt hen ikke elever nok på skolen

til at kunne danne årgangsdelte klasser. Da eleverne også kun gik i skole hver anden dag, var det den ene dag de ”små” elever, fra 1.-4. klasse, som gik i skole i skolens eneste klasselokale, og den næste dag var den de ”store” elever fra 5.-7. klasse. Inden for klassens ramme organiseredes ofte som det, der i datiden kaldtes holddelt undervisning, hvor eleverne fra en årgang arbejdede med skriftlig dansk, mens en anden årgang arbejdede med mundtlig dansk og en tredje kunne være i gang med selvstændige aktiviteter. Af og til lod man også større elever hjælpe mindre elever – selv om ”indbyrdes undervisning” blev forbudt i 1860’erne.

Skoleloven af 1937 var den første, som talte for den klasse- og fagdelte undervisnings fordele, og den lagde op til en centralisering af skolerne på landet. Anden verdenskrig betød dog, at centraliseringen først fandt sted i løbet af 1950’erne, og i skoleloven af 1958 blev den landsbyordnede skole nedlagt som princip, og alle elever skulle derefter have en ensartet skolegang. Dette betød, at der blev nedlagt ikke-årgangsdelte skoler i stort tal, og den aldersintegrerede undervisning blev anset for at være en mindre-værdig form. Der var dog en del frie skoler, først og fremmest Freinetskoler, som fandt formen værdifuld, og på nogle skoler, fx Bifrostskolen i Herning, blev aldersintegrationen kombineret med, at en lærer i dele af tiden underviste storgrupper, hvorfor man fjernede vægge mellem naboklasser. Åben plan skoler, der begyndte at blive almindelige i Danmark i slutningen af 1960’erne var tiltænkt at benytte aldersintegration og storgruppeundervisning, men ideen slog aldrig rigtigt an bortset fra nogle få folkeskoler, fx Peder Lykke Skolen og Skalmes skolen, formentlig fordi tiden ikke var moden til så radikale forandringer af almindelig undervisningspraksis.

Filosofien bag den ”moderne” brug af aldersintegreret undervisning er, at den tvinger lærere og pædagoger til at se børn som værende på forskellige steder i deres kognitive og sociale udvikling, ligesom den giver muligheder for, at børn kan lære andre (fortrinsvis yngre) børn noget, og at børn kan have glæde af at lære af andre børn – et princip der anvendes til perfektion i spejderbevægelsen. Den internationale pædagogiske videnskabelige litteratur er rig på omtaler af aldersintegreret undervisning, og dens fordele roses, om end det også erkendes, at det er en metode, der ikke umiddelbart mødes positivt af lærere, at den i startfaserne er vanskelig at håndtere for lærerne – hvorfor mange, hvis det er muligt, efter et stykke tid vender tilbage til traditionel årgangsdelt undervisning.

SFO

Ca. 70% af alle børn i alderen 6 til 9 år går i skolefritidsordning (SFO), en ordning der etableredes med et fritidspædagogisk indhold i 1984 som en del af skolens samlede virksomhed. Der er derfor også en skelnen mellem skolen med dens veldefinerede faglige læreplaner og timestruktur og SFO’en med de mere frie pædagogiske rammer.

Peter Allerup, Søren Langager og Ole Robenhagen har i 2004 publiceret en undersøgelse under titlen ”SFO under forandring – samordning med skolen, pædagogiske funktioner og pædagogmedhjælpernes opgaver.” Undersøgelsen er kvantitativ og bygger på en repræsentativ stikprøve. Knap 400 skoleledere og SFO-ledere samt knap 600 pædagogmedhjælpere har besvaret spørgeskemaer. Nedenfor refereres resultaterne fra lederspørgeskemaundersøgelsen.

Det viser sig, at der siden starten i 1984 er sket en markant ændring fra den fritidspædagogik, som i høj grad var forankret i sociallovgivningen, til dagens tættere relation til skolens virksomhed, hvor legen inddrages i den planlagte lærings tjeneste, og hvor begrebet skoleparathed også er kommet i centrum. Der kan ligeledes ses en mere målrettet og mindre ”berøringsangst” indsats for ”anderledes børn” in-

den for alle grene af den pædagogiske virksomhed, fx i form af hjælp til lektielæsning eller tidlig intervention. Endelig ses en øget samordning og præcisering af fælles faglige, sociale og kulturelle mål på tværs af traditionelle institutionsskel, således at SFO'en i højere grad opleves som en del af skolen, hvorved der opnås større helhed i indsatsen.

Undersøgelsen viser videre, at det typisk – i 60% af tilfældene - eksisterer et formaliseret samarbejde mellem SFO-medarbejdere og skolen. Dette indebærer blandt andet SFO-medarbejdernes deltagelse i faste timer i skoletiden, deltagelse i fælles projekter, emneuger eller lignende. For de øvrige 40% er der som regel tale om et uformelt samarbejde, der præges af holdninger til det ”gode” lærings- og legemiljø. Omkring halvdelen af skolelederne, mod 80% af SFO-lederne mener, at det er bedst for børnene at opleve forskellighed mellem skole og SFO. Forskelligheden ønskes koordineret, og begge ledergrupper går ind for, at der skal være forskellige fysiske rammer for de to aktiviteter, om end de samtidig ønsker, at der skal være sammenhæng og helhed, så børnene oplever glidende overgange mellem lege- og undervisningsaktiviteter. Mens praksis foregår ved, at pædagoger ofte er til stede i undervisningen, sket det sjældent at lærere er til stede i SFO'en – noget begge ledergrupper finder ønskeligt, men formentlig på grund af arbejdstidsaftaler og traditionelle normer sjældent sker.

Danmarks Evalueringsinstitut har i 2006 udsendt en rapport om SFO, og rapporten bygger på spørgeskemaer og interviews blandt ledere og medarbejdere på skoler og SFO'er. Rapporten viser, at det er en helt gennemgående indstilling, at der skal være forskel på undervisning og SFO, og at SFO skal være et frirum for børnene og præges af valgfrihed og selvbestemmelse, hvorfor lektielæsning efter de flestes opfattelse heller ikke bør indgå som en obligatorisk aktivitet i SFO. En del SFO'er indgår i tiltag med helhedsskole, men der er betydelige forskelle på, hvordan det fungerer, og SFO'erne i helhedsskolen er ligeså forskellige som de øvrige SFO'er. De vigtigste opgaver for SFO opfattes at være at støtte børns sociale udvikling og at skabe et trygt og afslappende miljø uden for undervisningens rammer, mens det at integrere de børn, som har problemer i forhold til undervisning eller hjem eller i øvrigt understøtte aktiviteter og udvikling, som foregår i undervisningen, har meget lav prioritering. Samarbejde mellem pædagoger og lærere er ofte opfattet at være svært, og der er tydeligvis tale om to kulturer med forskelle i uddannelse og fokus – selv om samarbejdets succes i øvrigt i høj grad er personafhængigt. Der er en rimelig grad af konsensus om, at pædagoger i særlig grad kan bidrage med et anderledes syn på børnene, men der er dog (stadig) lærere, som har svært ved at se, hvad pædagoger har af kompetencer, som lærere ikke allerede besidder. Hvor pædagoger inddrages i skolens arbejde, er det ofte i forbindelse med sociale relationer og konfliktløsning, men der er også eksempler på, at pædagoger indgår i forløb med billedkunst og natur/teknik (!).

Rapporten slutter med nogle konklusioner om SFO'ens bidrag til børn læring og kompetenceudvikling. Der er en overvejende positiv holdning til indførelse af pædagogiske læreplaner, og denne er mest udpræget der, hvor ledere og medarbejdere vægter understøttelse af undervisningen som en vigtig opgave. Det er dog værd at bemærke, at kun meget få ledere og medarbejdere finder, at udvikling af faglige kompetencer og udvikling af sproglige kompetencer er et vigtigt emne i læreplaner. Rapportens forfattere undrer sig over, at SFO'en indtil videre har nydt så forholdsvis lille opmærksomhed på nationalpolitisk niveau, når børn i bh.kl.-3.kl. tilbringer så megen tid i SFO'en. Manglende interesse, herunder beskrivelse og indholdsmæssig regulering bevirker en ringe synlighed af det bidrag til børns trivsel og udvikling, som SFO som institution står for. Det anbefales derfor, at man for alvor tager fat om denne mangel, herunder begynder at se på den skolepædagogiske merværdi, SFO'en giver.

OOOOOOOOOOOOOOOO – resten af teksten er af en lidt anderledes karakter end den foregående

Kulturforskelle i den pædagogiske sektor

Hvis man betragter børnenes pædagogiske verdener, børnehaven, børnehaveklassen, skolen og skolefritidsordningen nøgternt – som en besøgende fra en fremmed planet, ville det vække undren. Den fremmede ville i dagpasningen se nogle aktive børn, præget af pædagogiske principper om oplevelse og selvforvaltning. Almindeligvis er børnene - bortset fra en periode på ca. to timer, som regel sidst på formiddagen, hvor der er fællesaktiviteter ledet af de voksne – optaget af frie, selvvalgte aktiviteter, indendørs eller udendørs. Under de frie aktiviteter står de voksne til rådighed som hjælpere, vejledere og som kontrollerende og dirigerende, hvis der opstår problemer. Læring som en formel og systematisk proces spiller mindre rolle, og der findes ikke et ”curriculum” (en formålsformulering og en systematisk overordnet plan for progressionen i det pædagogiske arbejde) for aktiviteterne og læringen. Det fysiske miljø består af en relativt overskuelig ramme – en bygning, typisk med 3-4 ”stuer” for ca. 20 børn samt nogle inden- og udendørs fællesfaciliteter. Antallet af børn pr. voksen er som regel knap 10. Daginstitutionsområdet er ressortmæssigt hjemmehørende i Socialministeriets regi.

I skolen, både i børnehaveklassen og – især – i det egentlige skoleforløb fra 1. klasse ville den fremmede se en gruppe børn, som i en væsentlig del af dagen – i undervisningstiden - er henvist til lærerstyret kollektive aktiviteter præget af pædagogiske principper om indlæring. Frie aktiviteter er primært henvist til frikvartererne, der som regel falder med intervaller på 45 minutter. De voksne står først og fremmest til rådighed som instruktører og vejledere i undervisningstiden, og læringen foregår som en systematisk proces, der følger en overordnet plan – som lærerne selv har meget stor indflydelse på. Det fysiske miljø består af nogle bygninger og et udendørsareal. I bygningerne er der gange og klasselokaler på ca. 50 kvadratmeter, i hvilke der er borde og stole til op til 28 børn. Gennemsnittet af børn pr klasse, der er delt helt gennemgående organisationsform, er gennemsnitligt knap 20, i bymæssige områder 22-24 elever. Den fremmede ville formentlig undre sig over, at man omkring 6-års alderen byder børn – en helt årgang på én gang – et så stort skift fra en dag til en anden. Skoleområdet er ressortmæssigt hjemmehørende i Undervisningsministeriets regi.

Der er imidlertid et praktisk problem, nemlig at skoledagen er forholdsvis kort, fire timer om dagen, mens børnene for flertallets vedkommende har behov for at blive ”passet” i ca. otte timer, da godt 80% af børnenes mødre og næsten 100% af deres fædre er erhvervsaktive. Derfor er man nødt til at supplere skolen med en skolefritidsordning eller et fritidshjem, hvor børnene kan opholde sig i de overskydende ca. fire timer efter og i mange tilfælde også før skoletiden. Aktiviteterne i skolefritidsordning og fritidshjem ligner stort set aktiviteterne i børnehaven, blot er antallet af børn pr. voksen lidt større og de fysiske faciliteter lidt mere spartanske. Den fremmede ville formentlig undre sig over, at man har etableret et system med så store daglige forskelle i aktiviteter, normer og rammer omkring børn i 6-10 års alderen.

Efter at have observeret de helt åbenlyse forskelligheder, der bydes børn omkring skolestarten, ville den fremmede sikkert begynde at se på det pædagogiske personales uddannelsesforhold og samarbejdsforhold. Såvel pædagoger som lærere har, som tidligere nævnt, en mellemlang videregående uddannelse, men det er karakteristisk, at den foregår på to forskellige uddannelsesinstitutioner, efter forskellige bekendtgørelser og forskellige studieordninger og studieplaner. Selv om institutionerne i år 2000 hedder det samme, seminarier, er der forskellig status knyttet til dem. Seminarielærerne på lærerseminarierne har højere løn end seminarielærerne på pædagogseminarierne. Det samme gælder rektorerne. Pædagogerne og lærerne er organiseret i hver sin organisation, BUPL og DLF. Lærerne er højere lønnet end

pædagogerne, og de har også bedre arbejdsvilkår, især i form af forberedelsestid og samlet ferie. Alle disse forskelle må lede til statusforskelle og gnidninger, og det gør de også. Disse stikker hovedet frem i det daglige arbejde og fremtræder tydeligt mellem de to organisationer. Her er DLF tydeligvis mere stiv og afvisende end BUPL, men BUPL har selvfølgelig også alt at vinde, mens DLF har meget at tabe, hvis der skulle ske en udjævning.

Gymnasielærerne har ikke været nævnt ovenfor, men også her vil den besøgende undre sig. Gymnasielærere har traditionelt undervist eliten, ved starten af det 20. århundrede kun en enkelt procent af de unge, i 1950 godt 5%, i 1975 ca. 15%, men sidst i århundredet tæt op mod 40%. Dette betyder, at gymnasiernes lærere nu møder samme motivationsproblemer og undervisningsdifferentieringsproblemer som folkeskolelærerne – og gymnasielærerne, der er universitetsuddannede med en meget begrænset pædagogisk efteruddannelse, er i mange tilfælde ikke gået ind i deres uddannelsesforløb med et erklæret mål om at blive underviser – de fleste har gjort det af interesse for faget, og på et senere tidspunkt har gymnasiekarrieren så været det mest nærliggende – af gode eller mindre gode eller måske ligefrem dårlige grunde.

Den fremmede ville nu sikkert bede om at få en redegørelse for de forskeligheder, som præger især pædagogikken i de to institutioner, daginstitution/SFO og skole, og det leder til interessante resultater.

Først ses på, hvad der kan siges at være skolens (både folkeskolens og gymnasiets) pædagogiske rødder. Den person, man støder på, er Herbart (1776-1841), som nok er den enkeltperson, som i højest grad har præget skolepædagogikken i 1800-tallet – og i betydelig grad også de pædagogiske linjer frem til i dag (selv om man måske bryder sig om at tænke på det). Følgende kan siges om Herbart:

- Havde idemæssig baggrund i realismen (erfaringsvidenskaben)
- Ville skabe en videnskabelig pædagogik, hvor pædagogisk psykologi sammen med etik er nøglen
- Udpegede to hovedpunkter: interessens mangesidighed og moralsk karakterstyrke
- Sagde apperception (bliven bevidst) har en særlig rolle
- Mente undervisning er det vigtigste middel i opdragelsen

De fleste kan sikkert identificere trækkene i skolen i dag, selv om Herbart har fået følgeskab af pædagogiske tænkere, med noget andre ideer. En af dem er Fröbel (1782-1852), som har haft en vis indflydelse på skolens pædagogik, men som i højere grad end nogen anden kan betragtes som børnehavepædagogikkens fader. Følgende kan siges om Fröbel:

- Havde idemæssig baggrund i Rousseau og Pestalozzi
- Havde baggrund i den borgerlige kvindebevægelse
- Ville skabe et alternativt uddannelsessystem for kvinder
- Havde til formål: Børn skal dannes som frie mennesker
- Mente udvikling sker i overensstemmelse med barnets indre drift til at være aktiv og opdage verden i kombination med ydre støtte
- Havde vægt på praksisorienteret viden, kreativitet og helhedssyn på emneområder

Alt i alt tanker, som ikke kan siges at have haft særlig gennemslag i skolernes pædagogiske linje – når undtages dele af børnehaveklassens virke. Tankerne efterfølges af reformpædagogikkens store navn, Dewey (1859-1952), hvorom følgende kan siges:

- Hævdede at den progressive pædagogik tager udgangspunkt i barnet og dets interesser
- Mente børn lærer gennem deres handlinger og interesser under styret vejledning
- Mente formålet er at tilvejebringe de bedste betingelser for at udvikle det demokratiske menneske

Den næste, som bør nævnes, er Gesell (1880-1961), der har sat sit præg via følgende pædagogiske linjer:

- Mener børns adfærd betragtes som afhængig af indre modning
- Mener opdragelsen skal være tilbageholdende og afvente børnenes lyst til at lære
- Syntes at skaben og indholdet skal kombineres til helheder ud fra et interessecentrum
- Mente den pædagogiske praksis skal opstå af sig selv eller på baggrund af børnenes interesser.

Nu begynder man for alvor at kunne kende pædagogikken fra en dansk – eller for den sags skyld svensk eller norsk børnehave, mens der ikke er meget, der minder om dansk skole. Næste væsentlige indflydelse kommer med stærke input fra ”ungdomsoprøret” efter 1968 og den kritiske pædagogik, hvor Negt (1934-) advarede mod en idealistisk naivitet i den reformpædagogiske arv, hos de navne, der er nævnt ovenfor, og pegede på behovet for den såkaldte dobbeltkvalificering – at der er brug for to ting på en gang:

- Sagde at man for ikke at svigte børnene og skabe grund for indgreb må socialisere til det eksisterende samfunds krav gennem tilpasning og disciplinering
- Sagde at man også må udvikle kvalifikationer som selvstændighed, fleksibilitet og kreativitet, som rækker ud over de samfundsmæssige begrænsninger

Selvstændighed, fleksibilitet, kreativitet der rækker ud over de samfundsmæssige rammer – det lyder flot, men mon ikke det vil give konflikter i forhold til den traditionelle skole? Den sidste pædagogiske indflydelse, der skal nævnes, kommer fra Reggio Emilia i Italien. Her siger man følgende:

- Børn skal skabe på en varieret måde
- Børns kreative udfoldelser handler om viden, oplevelser og relationer, som børnene har omsat til personlig viden
- Pædagogernes opgave er at give børnene muligheder for at erobre mange former for viden, som børnene kan bearbejde og udtrykke kreativt
- Omverdenen bruges som ”laboratorium”

Igen synes man at kunne genkende især børnehaven, mens skolen mest af alt stadig ligner det, Harbart stod fadder til.

Hvis der skal generaliseres om skolen i dag, er den i høj grad præget af følgende karakteristika.

- Er indrammet af tid
- Der er tidsmæssige normer for alt
- Lærerjobbet er et mere end 200 år gammelt erhverv
- Læreruddannelsen bygger primært på fag (i dag 4), kun 42 ECTS er pædagogiske og psykologiske studier
- Skolen er samfundets institution
- Skolen er en institution med en del voksne og mange børn
- Har traditionelt omfattet 3 klassiske pædagogiske aspekter:
 - Kundskaber
 - Færdigheder
 - Holdninger
- Er - stadig - i høj grad præget af en videnskabscentreret pædagogik

I modsætning til dette er daginstitutionerne i høj grad præget af følgende:

- Er tilpasset dagens rytmer
- Har en cyklisk karakter
- Pædagogjobbet er et relativt ungt erhverv med mange ændringer over kort tid

- Pædagoguddannelsen bygger primært på pædagogik (i bred forstand)
- Institutionen er et sted med få voksne og relativt få børn
- Forældrene har valgt børnehaven
- I vuggestuen lægger forældrene vægt på omsorg og pleje
- I børnehaven lægger forældrene vægt på styrkelse af udvikling
- I SFO'erne lægger forældrene vægt på pasning
- Er præget væsentligst præger af reformpædagogikkens moderne former
- Institutionerne er i høj grad en kvindeverden

Når man betragter disse forskelle, er det da så mærkeligt, at der opstår overgangsproblemer, når man fra en dag til en anden tager op til 28 børn og flytter dem på én gang fra det ene miljø til det andet?

Den mest nærliggende løsning på problemerne er at sørge for, at de alt for store forskelle mellem de to pædagogiske miljøer brydes ved at sørge for, at uddannelserne samordnes – at uddannelsen til at være pædagog/lærer får fællestræk, hvad enten det er de 3-årige eller de 19 årige, man skal have med at gøre. Samtidig skal forskellene dog også styrkes ved, at man specialiserer sig både efter fag og aldersgrupper. Dette vil nok lyde som det rene galimatias for mange – især for mange seminarielærere/CVU lærere. Men der er et andet nærliggende sted, hvor man netop har gjort det, i Sverige, hvor man først (i 1998) lagde børnehavområdet ind i undervisningsministerielt regi, dernæst i 2001 har lagt uddannelserne om.

Overflytningen til undervisningsministerielt regi har haft følger for institutionsverdenen

- Der er udformet læreplan⁸³ for Förskolan
- Fra at blive betragtet som et ”mangelfuldt” individ, ses barnet nu som ”robust og kompetent”
- Förskolan ses som led i livslang læring

For uddannelserne gælder følgende karakteristika: Der er to uddannelser, en der retter sig til Förskolan, og en der retter sig til grundskolens ældste klasser og ungdomsuddannelserne.

Læreruddannelsen til Förskolan ser således ud:

- Uddannelsen varer 3½ år
- Retter sig mod alderen 3-12 år
- Læreren underviser børnene i (næsten) alle fag, hyppigt i en aldersintegreret struktur
- Alment uddannelsesområde, læring, specialpædagogik, børns og unges udvikling samt tværgående emner (90 ECTS⁸⁴, 15 ECTS praktik)
- Fagligt uddannelsesområde omfatter fag og aldersgrupper, den studerende retter sig mod (60 ECTS, 15 ECTS praktik)
- Specialiseringsområde(r) (å mindst 30 ECTS)
- Eksamensprojekt (mindst 15 ECTS)

Læreruddannelsen til grundskolens ældste klasser og ungdomsuddannelserne ser ud som følger:

- Uddannelsen varer 4½ år
- Retter sig mod alderen 12-19 år
- Læreren underviser typisk i to fag over et begrænset aldersspektrum
- Alment uddannelsesområde, læring, specialpædagogik, børns og unges udvikling samt tværgående emner (90 ECTS, 15 ECTS praktik)

⁸³ Læreplan er et dårligt ord, det burde også rumme begrebet leg – eller måske skulle det kaldes ”aktivitetsplan”

⁸⁴ Begrebet ECTS står for European Credit Transfer System, som er et udtryk for, hvor stor en del af et studieårsværk, en uddannelsesenhed fylder. Et årsværk er sat til 60 ECTS, og 90 ECTS er således 1½ års studier.

- Fagligt uddannelsesområde omfatter fag og aldersgrupper, den studerende retter sig mod (60 ECTS, 15 ECTS praktik)
- Specialiseringsområder (à mindst 30 ECTS)
- Eksamensprojekt (mindst 15 ECTS)

Man har hermed opnået at fjerne nogle store skel for en samordnet pædagogik, og det store skift i børn liv sker derfor i 12 års alderen, hvor børnene magter at gå fra en helhedspræget reformpædagogisk orienteret pædagogik til en fagcentreret pædagogik. – naturligvis igen ved en overgang, der forberedes gennem den pædagogiske praksis i børneskolens sidste årgange.

Og hvad skal de enkelte dele af skolen derefter kaldes. Det kunne være børneskolen (3-12 år), mellem-skolen (13-15 år) og ungdomsskolen (16-19 år). Børneskolens første tre år kan være frivillige for forældrene, men hvorfor ikke gøre dem obligatoriske? Det er allerede i dag tæt op mod 90% af de danske børn, som går i børnehaven. Børneskolens første tre år bør ideelt ligge i en bygning, der er på samme grund som børneskolens følgende seks år, men der bør så vidt muligt være et samarbejde mellem personalet på tværs af årene.

Børneskolens første tre år bør foregå i enheder, der er på størrelse med vore dages børnehaver – 60 børn fordelt på tre stuer, hvor det enkelte barn hører hjemme hos en eller to bestemte lærere. Børneskolens næste seks år vil ideelt set finde sted i en enhed, hvor der er 240 børn, fordelt på seks årgangs-integrerede storgrupper, som med elevtal på 60 dækker årgangene 6-9 år og 10-12. år. Til hver stor-gruppe, er tildelt 5-6 lærere, der hver er kontaktlærer for godt 10 elever. Hver dag taler kontaktlæreren med sine elever om, hvad der skal indføres i elevernes logbog. Lærerne tilrettelægger undervisningen i hold af varierende størrelse, fra storholdet på 60 elever ned til undervisning af enkeltelever. Der er ikke noget fast skema for dagen, og der undervises periodisk i de forskellige fag, idet undervisningen primært tilrettelægges over temaer og emner. Evnen til at læse er en absolut nøglefærdighed i dagens samfund. Det er derfor vigtigt, at visse dele af dagen, fx to gange 20 minutter, er afsat til læsemæssig fordybelse. I disse perioder skal eleverne være individuelt beskæftigede med at læse bøger eller tekster af faglig eller skønlitterær karakter. Storgrupperne er aldersintegrerede for at sikre en naturlig anledning til, at ældre elever fungerer som mentor for yngre elever, og for at elever i dele af tiden kan grupperes efter deres niveau hen over årgange – at en dygtig elev på 10 kan arbejde sammen med en svag elev på 12. Aldersintegreringen skal også sikre, at oplæringen i, hvad der er normerne for korrekt adfærd i skolen, for en stor del foregår uformelt – ved at de små elever lærer ved at imitere og påvirkes af større elever, at det med andre ord ikke hele tiden er lærerne, som skal instruere, formane og irettesætte.

Mellemskolen og ungdomsskolen foregår af hensyn til etablering af faglokaler og muligheden for kun at få undervisning af specialuddannede lærere i større enheder på fra 600 elever og op til knap 2000 elever – alt efter de muligheder, som befolkningstætheden giver. Undervisningen gives med basis i årgangsdelte klasser på 28 elever, hvor der både etableres undervisning af parallelle klasser på en gang, og undervisning af mindre grupper ved forsøg og andre undervisningsaktiviteter, hvor små hold er nødvendige. Mellemskolen bør afsluttes med en eksamen, der sammen med årskarakterer er udslagsgivende for, hvilken type af ungdomsklasse, man kan komme i. Det er i denne forbindelse vigtigt, at der også etableres klasser med såvel praktiske som musiske og kreative aktiviteter.

I Finland er man også gået i gang med at revidere læreruddannelsen, om end man ikke som i Sverige er gået så radikalt til værks, at man har integreret pædagoguddannelsen. Der er derefter to finske læreruddannelser.

”Klasselærer/Master of Education

- Uddannelsen varer 4-5 år på et universitet
 - Retter sig mod 1.-6. Klasse
 - Læreren underviser klassen i alle fag
 - Pædagogik udgør ca. 45% af studiet og afsluttes med Masters thesis
 - Fagstudier retter sig mod skolens fag med en vis specialisering i 2 emner, indskoling, musik, idræt, udgør 45%
 - Praktik udgør 10%
- ”Ämneslærer/Master of arts/science•Uddannelsen varer 5-7 år på et universitet
- Retter sig mod 7.-9. Klasse
 - Læreren underviser normalt i 2 fag, i 1 fag, hvis der er timer nok
 - Uddannelsen omfatter 1-3 fag med dyberegående specialisering i ét af fagene
 - Sideløbende læses det pædagogiske fagområde med 30% teoretiske studier, 20% fagdidaktik og 50% praktik

Som man kan se, lægger jeg op til en kraftig faglig opstramning i det der i dag hedder folkeskolens ældste klassetrin, ligesom jeg lægger op til, at den formelle indlæring starter tidligere, allerede i 3-års alderen (hvor den dog naturligvis kun skal udgøre en meget beskeden del af elevernes dag for at tiltage gradvist op til 12 års alderen, hvor leg og andre kreative aktiviteter er trådt mere i baggrunden).

Resume af resultater fra Gallups undersøgelse vedrørende udsat skolestart

Af Niels Egelund, DPU

Som led i skolestartsudvalgets arbejde har TNS Gallup foretaget en telefonisk survey, hvis formål har været at få udsagn vedrørende et repræsentativt forældreudsnits begrundelser og overvejelser vedrørende udskydelse af skolestart. Undersøgelsen er gennemført i januar 2006.

Gallups undersøgelse baserer sig på en bruttostikprøve på 5.925 familier, der har et eller flere børn født i 1999 eller 2000. Det har - naturligvis - af forskellige grunde ikke har været muligt at træffe alle, selvom man har fulgt et sæt af procedurer, som har sikret en maksimal opnåelsesprocent, herunder udsendelse af informationsskrivelse. Antallet af nægttere har været 294, svarende til 5%. Målet for undersøgelsen har været at få 1.200 respondenter, som har overvejet udsat skolestart, således at der var et passende antal at udføre statistiske beregninger på – først og fremmest i forhold til en række baggrundsvARIABLE som børnenes køn, forældrenes uddannelsesbaggrund, antal børn, forsørgerstatus, urbaniseringsgrad og erfaringer fra børnehave.

Der har i alt været 4.204 kontakter, indtil man har nået målet på 1.200 familier, som har overvejet udsat skolestart. Andelen, som har overvejet udsat skolestart, er derefter 28,5%. Heraf er der en del, som faktisk har udsat skolestarten. Det bedste skøn over denne andel kan fås ved at anvende den del af Gallup-materialet, hvor barnet, på hvilken udvælgelsen er sket, er født i 1999, idet disse børn har en alder, hvor de "burde" gå i 1. klasse. Andelen kan på denne baggrund anslås at være 15,4%, 14,6% ved ekstra år i børnehave, 0,8% ved ekstra år i børnehaveklassen. I UNI-C's undersøgelse starter 16,9% for sent i skole, og der er dermed kun en meget beskednen forskel mellem de to opgørelser af dette forhold. I UNI-C opgørelse er andelen som går to år i børnehaveklassen 2,15%. Da Gallups tal bygger på en stikprøve, mens UNI-C's er totaltal, er sidstnævnte naturligvis de korrekte.

I afrundede tal kan det derefter konstateres, at forældrene til 29% af alle børn overvejer udsat skolestart, mens 17% ender med at lade børnene starte for sent i skole, heraf 15% ved at gå et år ekstra i børnehave og 2% ved at gå to år i børnehaveklassen. Jo yngre børn er, des større er chancen for, at forældre vælger udsat skolestart – et forhold der med stor tydelighed fremgår af UNI-C's undersøgelse.

Af børnene, hvor der har været overvejelser om udsat skolestart, er 65,6% drenge. Det gælder videre, at 67,6% af børnene med udsat skolestart ved ekstra år i børnehave er drenge, mens 54,8% af børnene med ekstra år i børnehaveklassen er drenge.

De vigtigste årsager til, at forældre vælger udsat skolestart, er – sammen med den allerede nævnte sammenhæng med alder - helt overvejende bekymringer for, om deres børn har en tilstrækkelig modenhed, herunder såvel en fagligt betinget modenhed (39% af begrundelserne, når de skal pege på den mest betydningsfulde enkeltgrund) som en socialt betinget modenhed (32% af begrundelserne, når der skal peges på mest betydningsfulde enkeltgrund). De to enkelttyper dækker dermed i alt 71% af børnene, mens de tredje- og fjerdehyppigste begrundelser er overvejelser over barnets sene fødselstidspunkt på året (7%) og den sproglige udvikling (7%). Bekymringerne over faglig og social udvikling udviser ikke nogen statistisk sikker systematisk sammenhæng med forældrenes uddannelsesbaggrund, status som enlig forsørger, urbaniseringsgrad, men den er klart størst hos forældre til enebørn eller for førstefødte. Der er en tendens til, at drengenes forældre er mest relativt mere bekymrede for den faglige udvikling end pigernes forældre – og omvendt.

Det, der ifølge interviews er udslagsgivende for forældrenes bekymring og valg af udsat skolestart, er helt overvejende indtryk, de har fået med børnehavernes pædagoger, mens skolernes personale, bekendte, erfaringer med andre børn og den offentlige debat ikke spiller nogen særlig rolle. Daginstitutternes forberedelse af børnene og kvaliteten af samarbejdet med skolen ser ikke ud til at have betydning. Det er dermed klar indikation af, at der er tale om et relativt generelt problem – at skolens forpligtelse til at tilpasse undervisningen til eleveres forudsætninger og potentialer, således som det er beskrevet i folkeskolelovens paragraf om undervisningsdifferentiering, ikke er en kendsgerning, der indgår i pædagogernes overvejelser. Pædagogerne ser dermed ud til at have et for traditionelt og utidssvarende syn på skolens og dens opgave.

Anbefaling som følge af undersøgelsen:

Skal den ganske betydelige forekomst af udsat skolestart begrænses, ser indsatsen ud til dels at skulle rettes mod børnehavernes personale, dels at skulle rettes mod forældre – især førstegangsførelse - som skal bevidstgøres om, at skolens første år ikke blot er ”gammeldags” undervisning, men i stedet er et tidssvarende indskolingsforløb, der støtter både børnenes faglige og sociale kompetencer.

Samarbejdsformer om børns overgang fra børnehave til skole

Af Stig Broström

Problemer i overgang fra børnehave til skole

Dansk, nordisk og international forskning samt OECD undersøgelser viser, at for nogle børns vedkommende er overgangen fra børnehave til skole problematisk (fx Broström, 2001, 2002; European Commission, 2000; Neumann, 2002; Shore, 1998). Børnene oplever et kulturchok og er ikke i stand til at anvende de kundskaber, færdigheder og adfærdsmåder, som de havde erhvervet sig og magtede i hjem og børnehaven (Broström, 2003). Problemer i forbindelse med overgang til skolen kan bl.a. skyldes:

For store forskelle mellem børnehave og skole (børnehaveklasse)

- Børnehave og skole bygger på forskellige pædagogiske traditioner. Børnehavens praksis bygger på den antagelse, at en indefra kommende udvikling realiseres via leg og indbyrdes samvær; skolen antager, at læring mere eller mindre er resultat af lærens udefra kommende undervisning.
- Pædagog- og læreruddannelsen vægter helt forskellige faglige dimensioner: Pædagoguddannelsen er (har været) domineret af en udviklingspsykologisk orientering og en omsorgsdimension, læreruddannelsen af en didaktisk orientering og fokuserer på undervisning i fag.
- Børnehave og skole har (og har især tidligere haft) helt forskellige funktioner: børnehaven som pasnings- og oplevelsessted, skolen som læringssted. Børnehaven er præget af et uformelt læringsmiljø med vægt på børns eget valg, hvorimod skolen er et formelt læringsmiljø med vægt på læreriværksatte aktiviteter.
- (fx Broström, 1998, 1999).

Manglende kommunikation mellem forældre/ børnehave og skolen

- Forældre og pædagoger har manglende kendskab børnehaveklassens pædagogik (mål og indhold) og til, hvad der forventes af børnene i skolen i forhold til personlig, sproglig og social udvikling, adfældsformer m.v.
- Forældre, børnehavens pædagoger og børnehaveklasselærerne har ofte forskellige vurderinger af, hvad der menes med skoleparathed og dermed det rette tidspunkt for skolestart. Der ses to samtidig virkende tendenser i forhold til skolestarttidspunktet. Nogle forældre overhører børnehavens vejledning og sender deres børn for tidligt i skole, mens andre forældre trækker skolestarttidspunktet et år, hvilket resulterer i en stor alders- og udviklingsmæssig spredning i børnehaveklassen.
- Forældre, pædagoger og børnehaveklasselærere er fortsat tilbageholden med at videregive informationer om børnene i frygt for at stigmatisere dem (Barnets bog).

Børns forventninger til skolen

Undersøgelser viser, at mange børnehavebørn har en diffus viden om, hvad de skal lave og lære i skolen; de udtrykker usikkerhed og en vis grad af angst – og ikke blot spænding og sommerfugle i maven. For mange børn har et utidssvarende billede af, hvad skole er, da de forventer et autoritært sted med en skarp lærer. Ikke kun danske undersøgelser viser dette (Broström, 1999, 2001) men også udenlandske: Island (Einarsdóttir, 2003); norsk (Eide & Winger, 1994); tysk (Griebel & Niesel, 2002); svensk (Pramling, Klerfelt & Graneld, 1995); australsk Dockert & Perry, 1999); New Zealand (Peters, 2002).

Manglende skoleparathed

Det skoleparate barn defineres som et barn, der har erhvervet sig brede kompetencer og ikke kun afgrænsede fx intellektuelle, sproglige og motoriske færdigheder. Undersøgelser tyder på, at almene personlige og sociale kompetencer har størst indflydelse på barnets chancer for at opnå en god skolestart. Hermed menes færdigheder i at kunne indgå i interaktion, at kunne følge instruktioner, autonomi og selvhjulpenhed, kunne løse problemer, evne til at håndtere situationen, dvs. vide hvad der skal gøres (handlekompetence) og en generel (begyndende) metakognitiv udvikling, altså evne til at tænke over hvad det gør, hvordan og hvorfor det handler (Woolfson, 1999; Fabian, 2000; Broström, 1996; Deci & Ryan, 1991).

Strukturelle forhindringer

- Børnehave og skole er forankret dels i forskellige ministerier og dels i forskellige forvaltninger i kommunerne (dog over halvdelen kommunerne har fælles børneforvaltning), hvilket dels vanskeliggør udvikling af fælles pædagogiske læreplaner og målsætninger, og dels vanskeliggør koordineringen og samarbejdet mellem børnehaverne og skolerne.
- På det praktiske plan kan det være vanskeligt at udvikle et forpligtende samarbejde om skolestarten og gennemførelse af såkaldte overgangsaktiviteter. Der er mange barrierer, der vanskeliggør det praktiske samarbejde mellem faggrupperne, eksempelvis: nogle skoler modtager børn fra 10-15 børnehaver; problemer med arbejdstidsforhold og regler; problemer med fagpolitik og fagpolitiske grænser; forskellige ansættelsesformer og mulighed for at få timer for dette arbejde.

Skoleparate børn, skoleparat børnehave og børneparat skole

Det er afgørende, at børnehave og skole sammen har drøftet børnenes forløb fra børnehave til skole og har sørget for, at vejen er banet for barnet og ikke belagt med forhindringer. Med andre ord et skoleparat barn, en skoleparat børnehave og en børneparat skole.

Skoleparate børn

Et aktivt liv i hjem og dagtilbud bidrager til, at de fleste børn opnår en alsidig personlig udvikling, der giver dem mulighed for at få udbytte af undervisningen og det faglige indhold i børnehaveklassen. Mål- og indholdsbeskrivelsen for børnehaveklassen har fokus på det faglige indhold, som skal formidles via småbørnspædagogiske principper så som leg, social interaktion, projekt-, emne og tværfaglig undervisning. Der er tale om indhold og organiseringsformer der kræver, at børnene er vænnet til og magter at indgå i interaktion, at kunne følge instruktioner, har opnået autonomi og selvhjulpenhed, kan løse problemer, har evne til at håndtere situationen, dvs. vide hvad der skal gøres (handlekompetence) og en generel (begyndende) metakognitiv udvikling, altså evne til at tænke over hvad det gør, hvordan og hvorfor det handler. Med andre kompetencer som man generelt sætter i forbindelse med at være *skoleparat*.

Ikke alle børn har ved skolestarten erhvervet sig kompetencer af ovennævnte karakter, hvorfor de ofte får vanskeligheder i skolestarten (skoleforløbet). Det gælder bl.a. børn der starter i skolen før de er 6 år samt en gruppe børn, der begynder i skolen på trods af børnehavens anbefalinger om at udsætte skolestarten. Men der er også en del forældre, der beslutter at udsætte børnenes skolestart.

Forældre, pædagoger i børnehaven og skolen samarbejder om udvikling af en screeningsmodel eller test for både kvalificeret og nemt at kunne gennemføre skoleparathedsvurderinger i forhold til de forældre, der søger om udsættelse af skolestart. I nedenstående skema skitseres nogle sigtpejlinger, som forældre og børnehavepædagoger sammen kan forholde sig til (Broström & Schytte, 2004).

I skemaets venstre kolonne er opført aspekter af kundskaber og færdigheder, som man kan forvente at børnene har erhvervet sig ved skolestart. Og for at sådanne mål/forventninger ikke blot skal stå isolerede og "truende", har man i en kommune skitseret mulige aktiviteter, som forældrene kan sætte i værk for at støtte deres børn.

BARNET BØR	FORÆLDRENE KAN
Sociale forudsætninger	
Have en vis robusthed og kunne gøre sig gældende i en gruppe Have selvtillid Have tro på egne evner Kunne overholde regler i spil og leg Kunne bede om hjælp, når det har brug for det	Lade barnet lege med andre børn Invitere kammerater med hjem og lege Spille spil med barnet; flere børn i en lille gruppe Lade barnet deltage i fælles aktiviteter med andre børn (sport, dans, udflugter)
Sproglige forudsætninger	
Kunne lytte og være opmærksom Kunne forstå en kollektiv besked Kunne forstå 2-3 beskeder samtidigt Kunne begribe og give udtryk for sin verden Kunne skabe kontakt og kommunikation Kunne tale forståeligt, give udtryk for sig selv	Samtale med barnet om hverdagsoplevelser, fremtidige begivenheder og om almene emner Læse for barnet og lade det genfortælle Læse og lege med rim og remser Lade barnet fortælle om oplevelser, lytte opmærksomt og være i dialog Synge sammen med barnet
Motoriske forudsætninger	
Kunne kaste og gribe en bold Kunne hinke og stå på et ben Kunne klippe Kunne tegne sig selv Kunne skrive sit eget navn	Give barnet legemuligheder, der stiller krav til kropslig udfoldelse Lege med barnet Lade barnet arbejde med saks, farver og blyant
Personlige forudsætninger	
Være nysgerrig og have gå-på-mod Kunne koncentrere sig Kende de væsentligste legemsdele Kende eget fulde navn, adresse Have omverdensbevidsthed Familieforhold m.v.	Sikre at barnet oplever at det er holdt af og elsket Støtte og rose barnet når magter opgaverne Give barnet opgaver i hjemmet, fx hjælpe til med at bage, at skrælle kartofler, dække bord, vaske op Tale med børnene om begivenheder, steder, fx navne på byer og lande man skal besøge

Skoleparate dagtilbud

Foruden at børnenes ophold i dagtilbudet dels rummer en værdi i sig selv og dels bidrager til en almen udvikling jf. de pædagogiske læreplaners seks temaer, skal dagtilbudet også orientere sig mod skolen og skridt for skridt sikre, at børnene erhverver sig kompetencer der kan bidrage til en succesfuld skolestart. Ud over at dagtilbudets samlede pædagogik har et sådant perspektiv, må der også iværksættes særlige forløb for de kommende skolebegyndere, hvilket er almindelig praksis i de fleste institutioner: ”skolegruppen”, ”de længste ben gruppen” osv. (se senere).

Børneparat skole

En børneparat skole er karakteriseret ved, at skolens lærere og pædagoger anlægger et barneperspektiv, dvs. sætter sig ind i barnets måde at opleve og tænke på og skaber en undervisning med dette afsæt. Omsætning af det beskrevne indhold for børnehaveklassen må således ske i under hensynstagen til de konkrete børns aktuelle kompetencer og erfaringer, hvilket både kræver indlevelsessevne i børnene og småbørnsdidaktisk kompetence. Men kendskab til børnenes baggrunde samt indsigt i de enkelte børn kræver også, at børnehaveklasselærerne inden skolestarten har haft et løbende samarbejde med pædagogerne i skoledistriktets dagtilbud (se senere).

Et sådant tværfagligt og tværinstitutionelt samarbejde har en tredobbelt effekt: 1) Børnehaveklasselærerne skaffer sig kendskab til dagtilbudenes pædagogik og børnenes baggrunde og kompetencer. 2) Dagtilbudets pædagoger skaffer sig indsigt i børnehaveklassens pædagogik hvilket hjælper dem til mere målrettet at kunne udvikle en pædagogik med de ældste børn der også er skoleforberedende. 3) Børnenes start i skolen lettes, da undervisningens indhold og form er matcher men også udfordrer deres forudsætninger.

Kommunikation, kontinuitet, sammenhæng og helhed

Gennem de seneste ti år har man på alle niveauer arbejdet målrettet for at skabe sammenhæng og helhed i børnenes liv fra 0-18 år – og ikke mindst i forbindelse med overgangen mellem børnehave, fritidshjem/SFO og skole. De mange lokale udviklingsarbejder i forbindelse med programmet *Folkeskolen år 2000, pkt. 5 En god skolestart* satte skub i initiativerne i kommunerne (Ministeriel evalueringsrapport: Krogh-Jespersen, red. 2002). I de enkelte kommuner har man således gennemført interessante udviklingsarbejder, der har resulteret i pædagogisk-politiske kommunale dokumenter så som ”Den røde tråd”, ”Brobygning”, ”Læringsguiden”, ”Pædagogiske relationer” osv. Der foreligger ingen officiel statistik, men det anslås, at langt mere en halvdelen af landets kommuner har en politik på dette område.

I disse kommuner sætter den kommunale forvaltning (eller forvaltninger) dagsordenen for samarbejdet, og der udmeldes strategier for iværksættelse og gennemførelse. I andre kommuner vokser samarbejdet op fra græsrodderne, og man må ofte kæmpe for at få hjælp til at etablere og gennemføre samarbejdet.

Men uanset mod- og medspil viser en undersøgelse, at lærere og pædagoger udviser en udpræget positiv indstilling til at samarbejde og udføre fælles overgangsaktiviteter (Broström, 2001). En opfølgende undersøgelse viser imidlertid, at de omtalte overgangsaktiviteter på grund af en række barrierer kun blev gennemført i et mindre omfang (Broström, 2002). Men man kan dog konstatere, at der på det institutionelle niveau i dag er udviklet strukturer og planer for et udvidet samarbejde.

Den generelle bestræbelse for at bygge bro mellem børnehave og skole kan udtrykkes med vendingen: den skoleparate børnehave og den børneparate skole.

De strategier, strukturer, initiativer og aktiviteter som implementeres af stat, kommune og de enkelte institutioner og skoler for at bidrage til kontinuitet og sammenhæng mellem børnehave og skole og for at lette barnets overgang til skolen – som samlet kaldes *overgangsaktiviteter* eller *initiativer* - kan opdeles i nogle kategorier:

Strukturelle strategier

- På kommunalt niveau skabes organisatoriske rammer – fælles børneforvaltning – der gør det muligt ”oppefra” at organisere samarbejdet
- De enkelte institutionsformer – børnehave, fritidshjem/SFO og skole - bringes sammen i en fælles organisatorisk enhed med én ledelse, fx ”Landsbyskolemodellen”.

Pædagogiske program- og læreplanstrategier

For at bidrage til en pædagogisk indholdsmæssig kontinuitet udarbejdes beskrivelser af pædagogiske mål og indholdsformer for børnehaven og børnehaveklassen.

- På nationalt niveau blev i 2003 vedtaget mål og indhold for børnehaveklassens arbejde: ”Fælles mål, faghefte 25, børnehaveklassen” og i 2004 blev vedtaget ”Lov om pædagogiske læreplaner i dagtilbud”. Disse to læreplaner er overensstemmende men med en vis progression.
- På kommunalt niveau tages der mange steder initiativ til udarbejdelse af fælles pædagogiske principper, mål og værdier for aldersgruppen 0-18 og især med fokus på at skabe kontinuitet mellem børnehaven og børnehaveklassen. Et eksempel herpå er Herlev Kommune, der i 2005 udarbejdede en ”Rammeplan for det pædagogiske arbejde med de 0-10 årige.”

-

Rammeplanen, der er udarbejdet af en kommunal arbejdsgruppe, ses som et væsentligt supplement til servicelovens og folkeskolelovens bestemmelser. Rammeplanen drøfter begrebet pædagogisk kvalitet, beskriver et fælles lærings- og udviklingssyn og definerer de sproglige, faglige, sociale og personlige kompetencer som barnet skal tilegne sig gennem sine første 10 år. Endvidere redegøres for en demokratisk tilgang, der skal sikre at barnet bliver hørt. Et bredt sundhedsbegreb danner afsæt for børnenes fysiske og psykiske trivsel og dermed mulighed for at lære. Der redegøres for, hvordan de professionelle kan samarbejde indbyrdes og med forældrene. Rammeplanen lægger op til at udvikle en narrativ pædagogik, bl.a. med inddragelse af en fantasifigur. En pædagogik der skal planlægges på grundlag af indsamling af børnenes ”spor” bl.a. ved hjælp af ”kufferten” som redskab, og som kan evalueres da der arbejdes målrettet med dokumentation.

Strategier for at integrere de professionelle (lærere og pædagoger)

I Danmark er der ret stabile skel mellem professionerne, men der ses dog nogle sprækker eller tilløb til opblødning. Erfaringer fra den såkaldte samordnede skolestart (Betænkning 1018 fra 1984) gav mulighed for at børnehaveklasselærere og 1.-2. klasselærere kunne ”bytte gårde” samt at etablere aldersintegrerede grupper. Noget tilsvarende ses få steder i Danmark i forbindelse med samarbejde mellem børnehaven og børnehaveklasse.

- I mindre bysamfund er der eksempler på, at børnehavepædagogen følger skolestarterne ind i børnehaveklassen og bliver deres børnehaveklasselærer.

Organisatoriske strategier og aktiviteter

Evaluering af *Folkeskolen år 2000 pkt. 5 En god skolestart* (Krogh-Jespersen, red. 2002) identificerede en lang række overgangsaktiviteter (mere end 30 forskellige), hvoraf mange af disse efterfølgende er set implementeret i størsteparten af danske kommuner. Der kan eksempelvis nævnes:

- Pædagoger og børnehaveklasselærere besøger gensidigt hinanden og laver observationer.
- Pædagoger og børnehaveklasselærere koordinerer børnehavens og børnehaveklassens læreplaner.
- Børnene besøger skolen inden skolestart med børnehavepædagogen – og også med sine forældre.
- Børnehavepædagogerne og børnehaveklasselærerne udarbejder en beskrivelse af hvad der menes med at være skoleparat.
- Samarbejde med forældrene vedr. skoleindskrivning, vurdering af skoleparathed, fælles forældremøder i børnehaven og børnehaveklassen samt individuelle samtaler.
- Børnehaverne tilbyder en særlig pædagogik for de store børn i børnehaven, ”skolegrupper”.
- De kommende børnehaveklassebørn inviteres til værkstedsdage på skolen inden skolestart.

- Børnehaveklasselærerne besøger de kommende skolebørn i deres børnehaver inden skolestart.
- Børnehaverne indenfor skoledistriktet gennemfører fælles projekter med de kommende skolestartere på skolen inden skolestart (se eksempel herpå i det følgende) (Broström, 2001; Broström & Schytte, 2004)

Fælles projekt med de kommende skolestartere

Man kan fx på kommunalt niveau organisere et formelt samarbejde mellem den enkelte skole, SFO'en og daginstitutionerne indenfor skoledistriktet og i denne organisation gennemføre et fælles projekt på skolen/SFO'en i foråret inden skolestarten. Herigennem lærer de kommende klassekammerater hinanden at kende, de bliver fortrolige med skolen/SFO'en, det pædagogiske indhold skaber gode forudsætninger for en succesfuld skolestart – og de involverede pædagoger lærer hinanden bedre at kende. Indholdet kan være mangfoldigt og vil i høj grad være bestemt af de lokale forhold, af de involverede pædagogers og børns erfaringer og forudsætninger.

I et skoledistrikt i Fredensborg-Humblebæk Kommune mødtes børnene fra tre børnehaver i løbet af foråret syv gange på skolen/fritidshjemmet, hvor de med udgangspunkt i god børnelitteratur gennemførte male-, lege og samtaleforløb.

Foruden at børnene lærte hinanden og skolen at kende, var målet at børnene skulle blive mere fortrolige med at tale og tænke over *hvad* de gør, *hvordan* de handler, og *hvorfor* de udfører denne eller hin handling. Udvikling af en sådan bevidsthed om egen virksomhed – eller udvikling af en begyndende metakognitiv tænkning, vil formentlig hjælpe børnene til bedre at kunne overføre de kundskaber og færdigheder, de har lært i børnehaven til den nye situation i skolen. Undersøgelser viser, at børn ved overgang til skolen ikke altid kan anvende den viden, som de har erhvervet i børnehaven, der på mange måder slet ikke ligner den situation, de møder i skolen. Men man kan antage, at en begyndende metakognitiv tænkning vil gøre det lettere for børnene i skolen at "komme i tanke om", hvad det er de er gode til, og dermed får de mulighed for i skolestarten at anvende deres allerede erhvervede kundskaber, færdigheder og adfærdsmåder. Derfor kan det være hensigtsmæssigt, at sådanne organiserede forløb inden skolestarten tager sigte på at bidrage til en sådan metakognitiv udvikling.

Her refereres et forløb der rummede tre dimensioner: *En litteraturpædagogisk tilgang*, hvor børnene fik oplæst god børnelitteratur som bearbejdes via systematisk samtale, en såkaldt litteratursamtale. Herefter blev oplæsningen bearbejdet ved hjælp af *male- og tegnevirkosomhed*, der førte over i en *legepædagogisk tilgang*, hvor de oplæste historier blev bearbejdet og videreudviklet via organiserede og frie lege. Når disse tre tilgange kædes systematisk sammen, er der mulighed for en forøgelse af "effekten". For når børnene bringes i en situation, hvor de både taler om historien, maler og tegner interessante episoder fra historien samt leger historien på forskellige måder, må man antage, at denne bearbejdning giver en bedre mulighed for en aktiv og blivende læring. Det vil sige en læring, der ikke er knyttet så snævert til den kontekst, den er erhvervet i.

Pædagogen og børnene sad tæt sammen i et lille rum med madrasser og skummipuder. Der var en spændt stemning. Pædagogen begyndte at læse op af bogen *Gudernes havn* af Nils Vagner Petersen, en fortælling fra den danske mytologi: "En varm sommerdag for meget længe siden sad nogle af de nordiske guder og gudinder, som kaldes aser, forsamlet i skyggen under asketræet Yggdrasil."

Oplæsningen blev dramatiseret, pædagogen fortolkede episoderne og tilpassede sproget til børnene. Men grundelementerne blev bevaret. En del af de vanskelige ord fra den nordiske mytologi blev fastholdt men blev forklaret undervejs. Ligeledes stoppede pædagogen op undervejs og havde korte dialoger med børnene om handlingen:

- *Barn:* "Loke, hvem var han?"

- *Pædagogen*: ”Det var ham, der var inde i den store fisk.”
- *Pædagogen læste*: ”Thors hammer kommer tilbage, når den er kastet”.
- *Barn*: ”Ja det er fordi, han har en handske på.”
- *Pædagog*: ”Netop, en styrkehandske.”

Efter oplæsningen snakkede pædagogen og børnene sammen om bogen. Samtalen fulgte et bestemt mønster i overensstemmelse med metoden ”litteratursamtale” (se senere i bogen), hvor børnene blandt andet skulle forholde sig til, hvad de kunne lide og ikke lide ved historien. Men de talte også i al almindelighed om episoder fra fortællingen, som børnene havde hæftet sig ved. For eksempel:

- *Barn*: ”Ham der Balder, blev han levende igen?”
- *Pædagogen*: ”Nej, hvorfor ikke?”
- *Barn*: ”Der var én, der ikke var ked af det.”
- *Pædagogen*: ”Ja, netop.”

Pædagogen var således med til at gøre historien forståelig for børnene. En proces børnene dog selv i høj grad bidrog til. Dette kan blandt andet illustreres i forbindelse med læsning om en otte-benet hest:

- *Et barn*: ”Hvorfor har den otte ben?”
- *Et andet barn*: ”Så kan den løbe hurtigt.”
- *Et tredje barn*: ”Ja, otte ben kan løbe hurtige end to.

Efter historiefortællingen og samtale bearbejdede børnene deres indtryk ved at male og tegne episoder fra historien.

- *Pædagogen*: ”Og nu skal vi tegne noget fra historien.”
- *Barn*: ”Det der var allersjovest, det kan man ikke tegne.”
- *Pædagogen*: ”Nej men så må man tegne noget andet”.
- *Barn 1*: ”Jeg ved ikke, hvad jeg skal tegne.”
- *Barn 1 igen*: ”Jo, nu ved jeg det. Jeg vil tegne hesten med de otte ben.” Han tegner koncentreret i lang tid..
- *Barn 2*: ”Nå ja, jeg vil tegne drengen med spyddet”.
- De to drenge kommenterer løbende deres egen tegning højt for sig selv mens de tegner, og nu og da henvender de sig til pædagogen.
- *Barn 2*: ”Det er spyddet og drengen står der.”
- *Barn 1*: ”Se, hesten har otte ben”.

(Broström, 2005a)

Pædagogiske overgangsaktiviteter

For at styrke børnenes overgang til skolen har pædagogerne og lærerne udviklet nogle fælles pædagogiske principper, således at børnene i overgangen til skolen i højere grad har mulighed for umiddelbart at finde sig til rette.

- Inspireret af Reggio Emilia arbejdes der med børnenes spor, dvs. børnenes erfaringer fra hjem og børnehave bliver dokumenteret ved hjælp af tekster, fotografier, videoklip, genstande, tegninger osv., der i et vist omfang danner grundlag for undervisningen i børnehaveklassen (i hvert fald i begyndelsen af året).
- I børnehaveklassen anvendes en række pædagogiske metoder, som børnene er fortrolige med fra børnehaven, fx måden at planlægge et forløb sammen med børnene.
- I børnehaveklassen arbejder børnene med et indhold, som er kendt fra børnehaven, fx arbejdes der videre med den litteraturkanon (10 gode børnebøger), som distriktets børnehaver har besluttet at arbejde med de sidste halve år i børnehaven.

- Børnehaverne i skoledistriktet udvikler en fælles pædagogisk strategi – en såkaldt overgangspædagogik - indeholdende principper og indhold, som antages at skabe parathed til skolens undervisning, bl.a. udvikling af målrettet opmærksomhed og bevidsthed om egen læring, med andre ord læremotiv eller metakognition (Broström, 2005a; Broström, 2005b). Dette skal uddybes:

God børnehavepædagogik

Det er blevet meget almindeligt, at man i børnehaven det sidste år (eller halve år) inden skolestart etablerer en særlig gruppe for og med de ældste børn. Det er betydningsfuldt, at den enkelte aldersgruppe indgår i aktiviteter og forhold, der specielt er udformet til dem og sammen med dem. De fem-seksårige kan og vil noget andet og mere end de treårige og har derfor krav på, at blive mødt med passende udfordringer. Dette dels for at de oplever et værdifuldt liv her og nu, og dels for at disse særlige aktiviteter kan være støttende i forbindelse med overgangen til skolen.

Hver børnehave kan have sit navn til denne gruppe: ”Storgruppen”, ”længste ben”, ”skolegruppen”, ”skolebørnene”, ”storbørnsgruppen” osv. I nogle børnehaver har denne gruppe træf et par timer hver dag, og i andre børnehaver måske bare en gang om ugen. Også indholdet er meget forskelligt, men for det meste arbejdes der med børnehavens traditionelle indhold: leg, samvær, kropslig og motorisk aktivitet, male- og tegneaktivitet, sang, bevægelse og musik, højtlesning af god børnelitteratur, udflugter og svømning.

Det er anbefalelsesværdigt at arbejdet med de fem-seksårige bygger på børnehavens tradition og ikke etablerer en slags før-børnehaveklasse med stillesiddende aktiviteter med arbejdsark og opgavebøger, som man ser visse steder.

Men pædagogikken med de fem-seksårige skal ikke kun distancere sig fra en stillesiddende form, men også fra et ”skolepræget” indhold, nemlig læsning, skrivning og matematik. Det betyder dog ikke, at tal og bogstaver er forbudt, men at et sådant indhold skal indgå i naturlige sammenhænge og ikke som en formel øvelse (undervisning).

Således skriver børnene deres navn på deres tegninger, og bruger i øvrigt skriftsproget i mange andre sammenhænge, både som legeskrivning, børnestavning og krusedulleskrivning samt forsøg på at bruge skriftsproget som konventionel skrift. Eksempler herpå er en gruppe drenge, der havde begravet en skat i sandkassen, og som tegnede et skattekort, hvorpå de insisterede, at der ved Kaptajn Klos skat skulle stå: ”Her er skatten”. Eller nogle piger, der havde (lege)skrevet en sang de selv havde digtet, som tilsvarende ønskede ordene skrevet ned. For som de sagde: ”Vores mor skal kunne forstå det”.

Skriftsproget kommer ikke kun til udtryk via børnenes selvivrærksatte aktiviteter, men indgår også i de mere planlagte aktiviteter. Fx havde de store børn, i forbindelse med afholdelse af en fest i børnehaven, påtaget sig at lave indkøb. De drøftede med pædagogen, hvad der var brug for, og i forlængelse heraf tegnede de indkøbslisterne, og med pædagogens hjælp skrev de med bogstaver, hvad tegningerne forestillede.

Her er ikke kun tale om, at børnene lærte om skriftens funktion og et vist kendskab til bogstaverne. Foruden dette oplevede de, at de selv kunne købe ind, hvilket gav dem følelsen af selvstændighed. Altså foregår tilegnelsen af færdigheder ikke via en isoleret øvelse, fx via udfyldning af et opgaveark, men derimod via en integreret og meningsfuld virksomhed: indkøb til børnehavefesten.

Ikke kun bogstaver og tekst, men også tal og matematik, indgår i børnehavens liv. Når børn og voksne leger skjul, skal den der ”er den” tælle til 20 inden vedkommende må finde deltagerne. Ligeledes giver mange konstruktionslege- og opgaver mulighed for, at børnene arbejder aktivt med talbehandling, længde- og breddemåling og andre matematiske beregninger, fx tælleremser, sange/rim og hinkeruder, hvor der indgår tal.

Aktiviteterne i gruppen med de 5-6-årige børn i børnehaven må være præget af energi, begejstring, målrettethed og give børnene en oplevelse af, at de lærer og udvikler sig, at de er blevet dygtige til noget, og at de dur. Det er det bedste afsæt for at starte i skolen. At kunne noget og tro på sig selv.

En sådan læring og følelse opstår i gruppen med den ældste børn via social aktivitet med børn og voksne i et trygt miljø, der er fuld af nye udfordringer.

De aktiviteter, som pædagogerne bringer børnene ind i, skal naturligvis være udfordrende, spændende, vække undren og nysgerrighed. De skal have nyhedens interesse uden at skabe usikkerhed og præstationsangst. Det er aktiviteter, som gennemføres i den samlede børnegruppe og som alle deltager i. Derfor gælder det om, at der udvikles en fællesskabsfølelse, at ”de store i børnehaven” står sammen om særlige aktiviteter.

Kravet om deltagelse kan i nogle børnehaver bryde med, hvad børnene er vant til. Hvis lystprincippet har domineret, kan det for nogle børn være en stor udfordring at ”skulle” være med. Især være med til aktiviteter, som barnet tidligere har fravalgt, - netop fordi det oplevede ikke at være så god til den pågældende aktivitet. Men deltagelse i denne gruppe har bl.a. til mål at vænne barnet til, at der er visse aktiviteter, som man skal være med til. I skolen kan man i de fleste tilfælde ikke sige, at man ikke gider være med til de stillede aktiviteter og opgaver.

Selv om de store udgør deres egen gruppe, kan det være nyttigt både at opdele i mindre grupper og nu og da måske også i særlige drenge- og pige grupper, ligesom en del aktiviteter er enkelthandlinger, der måske senere bliver føjet sammen til et fælles resultat. Når det enkelte barn opdager, at dets bidrag kommer til at udgøre en nødvendig del af det samlede produkt, vil der også være mulighed for, at det oplever betydningen af at agere ansvarlig og solidarisk.

De konkrete aktiviteter der gennemføres med de fem-seksårige er mangfoldige og varierede. Naturligvis er indholdet ikke ligegyldigt, men som forberedelsesaktivitet til skolen er det væsentligste nok, at børnene oplever, at de beskæftiger sig med noget meningsfuldt, som de arbejder målrettet, disciplineret og koncentreret med. Men afgørende er det, at indholdet appellerer til dem. Om det er tilfældet, beror dels på, om temaet ”rammer” de konkrete børn. I nogle tilfælde vil et tema om dinosaurer være en fuldtræffer, i andre tilfælde et kunstprojekt, og hos andre børn vil etablering af Olympisk lege være det ”rigtige”. Men ingen af temaerne får succes, hvis pædagogerne ikke med fantasifuldhed og kreativitet formår at udfolde temaerne, - og ikke mindst forlanges energiske og dynamisk pædagoger, der ikke kan lade være med at involvere sig i børnene og i temaet.

Litteratur

- Broström, S. (2005a). *Fuld fart mod skolestart. Pædagogiske metoder til at forberede børnene*. Århus: Dansk Pædagogisk Forum.
- Broström, S. (2005b). Transition Problems and Play as Transitory Activity. *Australian Early Childhood Research Journal*. Vol. 30, No. 3. p. 17-25.
- Broström, S. (2003). Problems and barriers in children's learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school. In: *European Early Childhood Research Journal, Research Monograph Series 1*, 2003.
- Broström, S. (2002). *Træk ved børnehaveklassens pædagogik i Danmark. En spørgeskemaundersøgelse gennemført i 2001. Resultater og refleksioner*. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Broström, S. (2001). *Farvel børnehave - hej skole! Undersøgelser og overvejelser*. Århus: Systeme.
- Broström, S. (1999). Changes in early childhood education in Denmark. The appearance of literacy in early childhood education. In G. Brougère & S. Rayna, (Eds.), *Culture, Enfance et Éducation Préscolaire. Culture, Childhood and Preschool Education*. Paris: Université Paris-Nord & INRP. UNESCO.
- Broström, S. (1998). Kindergarten in Denmark and the USA. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42 (2), 109 – 122.
- Skolestart i USA og Danmark*. Vejle: Kroghs Forlag. 1996.
- Broström, S. & Schytte, B. (2005). *Overgangen mellem børnehave, SFO/fritidshjem og skole*. Dansk Pædagogisk Forum.

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). A motivation Approach to self: Integration in Personality. In: R. Di-enstbier (red.). *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on Motivations*, vol. 38: 237-288. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dockett, S. & Perry, B. (1999b). Starting School. What matters for children, parents' and educators? *AECA Research in Practice Series*, 6(3), 1-18.
- Eide, B. & Winger, N. (1994). *Du gleder deg vel til å begynne på skolen?* Oslo: Barnevernsakademiets Skriftserie 2/94.
- Einarsdóttir, J. (2003). Charting a Smooth Course: Transition from Playschool to Primary School in Iceland. In: Fabian, H. & Dunlop, A. (Ed.). *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. London: RoutledgeFalmer.
- European Commission. DG Education and Culture (2000). *Key data on education in Europe 1999-2000*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fabian, H. (2000). *Empowering Children for Transition*. Paper presented at EECERA 10th European Conference on quality in early childhood education. London, 29 August - 1 September, 2000.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents, and teachers. In H. Fabian & A. W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education*. London: RoutledgeFalmer.
- Johansson, I. (2003). Transition from preschool to School in Sweden. Some Experiences and Future Questions. In: Broström, S. & Wagner, J.T. (Eds): *Early Childhood Education in Five nordic Countries*. Systime Academic. Århus.
- Herlev Kommune (2005). *Rammeplan for det pædagogiske arbejde med de 0-10 årige, - om det betydningsfulde i børns læring og udvikling*. Herlev Kommune.
- Krogh-Jespersen, K., Broström, S, Hermansen, M. & Sommer, M. (2002). *En god start - det fælles grundlag*. Århus: Klim.
- Neuman, M. (2002). The wider context: An international overview of transition issues. In: Fabian, H. & Dunlop, A. (Ed.). *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Peters, S. (2002). Teachers' perspectives of transition. In H. Fabian & A.W. Dunlop (Eds.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education*. London: RoutledgeFalmer.
- Pramling Samuelsson, I., Klerfelt, A. & Williams Granelid, P. (1995). *Barns möte med skolans värld*. Rapport från institutionen för metodik i lärarutbildningen. Göteborg: Göteborgs universitet, 9.
- Shore, R. (1998). *Ready schools. A report of the Goal 1 Ready Schools Resource Group*. Washington, DC: National Educational Goals Panel.
- Wolfson, R. (1999). *Nursery World*. Vol. 99, Number 3662, p. 14-15.

Resumé af to arbejds hæfter

- Broström, S. & Schytte, B. (2005). *Overgangen mellem børnehave, SFO/fritidshjem og skole*. Århus: Dansk Pædagogisk Forum.

Arbejdshæftet handler om brobygning mellem børnehaven og skolen (børnehaveklassen). Den anlægger *ikke* det syn, at overgange eller med et andet ord "brud" principielt skal ses som noget positivt. Men derimod at børns overgange skal være præget af kontinuitet og helhed. Efter korte afsnit om børnehaven og børnehaveklassens pædagogik, begrebet skoleparathed og børns og forældres forventninger til skolen følger hæftets hovedærinde: beskrivelse af 17 overgangsaktiviteter:

1. Forældremøde i børnehaven
2. Faggrupperne afholder samarbejds møder
3. Møde på skolen for forældre til kommende børnehaveklassebørn
4. Indskrivning af nye børn til børnehaveklassen
5. Forældresamtaler i børnehaver med henblik på skolestart
6. Pædagogiske overgangsaktiviteter i børnehaven
7. Gensidige besøg i børnehaven og i børnehaveklassen
8. Konference om børnene
9. Udskydelse af klasses dannelse
10. Børnehaven besøger skolen
11. Sidste dag i børnehaven
12. Tidlig start på SFO/fritidshjem
13. Børnene har deres første skoledag
14. Børnenes spor
15. Første forældremøde i børnehaveklassen
16. Genvisit i børnenes gamle børnehaver
17. Bibliotekets rolle

Broström, S. (2005). *Fuld fart mod skolestart. Pædagogiske metoder til at forberede børnene*. Århus: Dansk Pædagogisk Forum.

I dette arbejdshæfte refereres et pædagogisk udviklingsarbejde mellem tre børnehaver, fritidshjemmet og skolen, der det sidste halve år inden skolestart organiserede og gennemførte syv træf på skolen med de kommende skolestartere. En illustration af hvordan ovenstående overgangsaktivitet nr. 6 (pædagogiske overgangsaktiviteter i børnehaven) *kan* udformes.

Det pædagogiske forløb skulle både gavne og fornøje. Dvs. ud over at aktiviteterne i sig selv skulle opleves meningsfulde, var det målet at børnene herigennem skulle opbygge en øget bevidsthed om egen virksomhed (metakognition). Begrundelsen herfor var et forskningsresultat, der synes at vise at også *nogle* velfungerende børn ikke er i stand til at overføre den læring de har erhvervet sig i børnehaven til den nye kontekst – børnehaveklassen (Broström, 2003). Og samtidigt skulle det pædagogiske indhold bidrage til en øget nysgerrighed på læsning.

Udviklingsarbejdet byggede på tre hjørnesteene:

- 1) *En litteraturpædagogisk tilgang* - der beskriver børnenes møde med god børnelitteratur samt refleksion og systematisk samtale om denne. En såkaldt litteratursamtale (Chambers, 1993).
- 2) *Børnenes bearbejdning af oplæsningen ved hjælp af male- og tegnevirkosomhed*.
- 3) *En legetædagogisk tilgang* - der sætter fokus på læringen i legen og reflekterer over, hvordan de oplæste historier kan bearbejdes og videreudvikles via organiserede og frie lege.

Hæftet beskriver hvordan pædagoger og børn praktisk pædagogisk arbejdede med oplæsning af god børnelitteratur, hvordan de gennemførte samtaler om litteraturen, omformede deres viden i male- og tegneudtryk samt iværksatte legefællesskaber.

Der er ikke gennemført systematisk evaluering/undersøgelse af børnenes udbytte, men de to børnehaveklasseledere har en klar opfattelse af, at denne børnegruppe er mere optagede af litteratur og læsning sammenlignet med tidligere klasser.

Indhold i den Ny 1. klasse

Af Stig Broström

1.

BØRNEHAVEKLASSEN BLIVER TIL DEN NY 1. KLASSE

Skoleudvalget indstiller, at der gennemføres en lovændring, der gør børnehaveklassen ”obligatorisk”, dvs. at undervisningspligten indtræder det kalenderår, hvor barnet fylder 6. år. Det skaber en forskel for en meget lille gruppe børn (2 %, omkring 270 børn), der i dag springer børnehaveklassen over. Men hvilke andre forskelle vil der blive tale om i den nye obligatoriske børnehaveklasse, som udvalget (på trods af en ikke fuldstændig enighed) anbefaler får navnet Den Ny 1. klasse. Der er bl.a. tale om følgende ændringer:

- titlen ”børnehaveklasselærer” bortfalder og denne personalegruppe overføres til Den Ny 1. klasse med titlen ”indskolingspædagoger”
- undervisningen i Den Ny 1. klasse varetages af indskolingspædagoger og lærere i samarbejde, sådan at klasselærerfunktionen det første år varetages af pædagogen og det følgende år af læreren
- der undervises af en lærer - med deltagelse af indskolingspædagogen - i dansk i et omfang der svarer til en daglig lektion; timerne kan samles i blokke, i temaforløb, i projekter osv.
- der udarbejdes en ny indholdsbestemmelse for undervisning i Den Ny 1. klasse med angivelse af trinmål (se senere et eksempel: udkast til dansk/sprog og udtryksformer)
- det anbefales, at der ikke undervises lektions- og fagopdelt i Den Ny 1. klasse.

Men der fortsat tale om en pædagogik for og med 6 årige børn

Den begrebsmæssige ændring fra børnehaveklasse til Den Ny 1. klasse ændrer ikke det forhold, at 6 årige børn fortsat oplever, tænker, handler og herigennem lærer og udvikler sig ligesom ”børnehaveklassebørn.”

En pædagogik for og med 6 børn må tage udgangspunkt i børnenes individualitet og særkende og udfordre med et indhold, der af børnene opleves spændende og meningsfuldt. Indskolingspædagoger og lærere må finde en balance mellem indholdsformer børnene er kendte og trykke ved og nye udfordrende faglige dimensioner, – som børnene også har en forventning om at møde i skolen.

Hverdagslivet, undervisnings- og læringsmiljøet må tilrettelægges i overensstemmelse med 6 årige børns måde at lære på: social interaktion, leg og praktisk musisk virksomhed.

En overvejende del af undervisningen foregår gennem systematisk gennemtænkte virksomheder, der åbner for børnenes egen aktive deltagelse, bl.a. leg og legepræget virksomheder, projekt- og emnearbejde og forskellige former for tværfaglig undervisningsforløb. Sådanne undervisningsforløb er afbalanceret med fag- og klasseundervisning med tydelig lærer- og pædagogstyring. Indholdet af disse forløb står ikke isoleret, men relaterer sig til de øvrige virksomheder, hvormed der opnås en øget læringseffekt.

Der må tilstræbes en dynamisk veksling mellem formidling af indhold via en tværfaglig/hverdagslivsorganisering og en fagopdelt undervisning. Det giver mulighed for at lade fagene træde tydeligt frem i organiseringen, men stadig med overvejende vægtning af hverdagslivsorganisering. Ved indførelse af 6 års klassen i Norge lovfæstede man, at mindst 75 % af undervisningen skulle foregå på tværs af fag og herefter aftrappes i de efterfølgende klassetrin. Vi finder det ikke nødvendigt at timefastsætte en sådan afvejning. Sådanne didaktiske beslutninger må overlades til det enkelt lærer- og pædagogteam.

2.

BEKENDTGØRELSEN OM MÅL OG INDHOLD I DEN EKSISTERENDE BØRNEHAVEKLASSE

Bekendtgørelsen om mål og indhold i børnehaveklassens udpeger seks temaer hvortil der knyttes en mål- og indholdsbeskrivelse. Indholdet i undervisningen skal mindst indeholde følgende *indholdstemaer*:

- Sprog og udtryksformer.
- Naturen og naturfaglige fænomener.
- Det praktisk musiske.
- Bevægelse og motorik.
- Sociale færdigheder.
- Samvær og samarbejde.

Disse seks punkter uddybes detaljeret i bekendtgørelsen og er refereret i *Faghæfte 25*, hvor hvert enkelt punkt fylder en side. Her er tale om et minimumsprogram, som alle børnehaveklasser *skal* indrette sig efter. Men naturligvis er undervisningen og det daglige liv i mange børnehaveklasser betydelig mere mangfoldigt.

Endvidere indeholder Faghæfte 25 en *undervisningsvejledning* hvor der gives en række praktiske anvisninger på, hvordan der *kan* arbejdes med de enkelte temaers indhold i relation til de opstillede mål. Her er altså tale om et inspirationsprogram.

I det følgende omtales mål og indhold som er nævnt i de seks indholdstemaer.

Sprog og udtryksformer. Børnene skal ved slutningen af børnehaveklassen have tilegnet sig viden og færdigheder der sætter dem i stand til at lytte, fabulere og genfortælle, hvilket gøres ved at undervisningen giver mulighed for at børnene selv fortælle og at der læses op af både af fakta- og fiktionsfortællinger. Vigtigt er det at der appelleres til fantasien og at børn får lyst til at beskæftige sig med bøger. Endvidere skal børnene lære at føre ordet og lytte opmærksomt til andre. Endelig skal børnene vise opmærksomhed og interesse for det talte og skrevne sprog ved at lege med lyde, rim og rytmer og bogstaver samt at kunne skelne mellem tal og bogstaver.

Natur og naturfaglige fænomener. Børnene skal lægge mærke til naturfaglige fænomener fra hverdagen og kunne reflektere, stille spørgsmål og diskutere deres iagttagelser, hvilket sker gennem undersøgende og legende aktiviteter. De skal lære at tage hensyn og vise respekt for naturen. Endelig skal de udvikle begyndende kendskab til det matematisk-naturfaglige område bl.a. ved at arbejde med kategorierne størrelse, form, antal og vægt samt have kendskab til tal og tælleremser.

Det praktisk musiske. Børnene skal opleve forskelligartede kulturindtryk og udtrykke sig på forskellige måder og benytte forskellige redskaber og teknikker så børnene får mulighed for med alle sanser at erfare at viden, indtryk og oplevelser kan erhverves via forskellige udtryksformer, herunder billeder, musik, sange, film, fortællinger, drama, IT og medier.

Igennem skabende aktiviteter skal børnene opnå kendskab til og fortrolighed med brugen af forskellige redskaber, instrumenter, materialer, teknikker og arbejdsformer der knytter sig til det praktisk-musiske område.

Bevægelse og motorik. Børnene skal lære at beherske og bruge kroppen varieret, hvilket gøres gennem forskellige former for leg og aktiviteter og i det hele taget gennem fysisk aktivitet hvor igennem de får stimuleret deres glæde ved at bevæge sig. Undervisningen skal også støtte børnene i at videreudvikle deres finmotorik igennem aktiviteter som at klippe, tegne og male.

Sociale færdigheder. Børnene skal lære at etablere og vedligeholde venskaber og opleve betydningen af at have venner. Børnene skal inddrages i aftaler om hvilke regler og normer der skal gælde i klassen, og de skal lære at påtage sig opgaver der ligger ud over deres personlige interesser. Endvidere skal undervisningen styrke og videreudvikle børnenes færdigheder i at være selvhjulpne og lære at modtage en kollektiv besked og handle derefter.

Samvær og samarbejde. Børnene skal indgå i og lære mange forskellige former for samarbejde herunder at arbejde alene, parvis, i grupper og i klasseundervisning og igennem samarbejdet lære at modtage og give hjælp. Undervisningen skal tage udgangspunkt i børnenes interesser og de skal opleve at de ved at blive inddraget i valg af indhold, målsætning og evaluering har indflydelse på undervisningen.

Børnehaveklassen er i dag ikke fagopdelt, men flere fag er integreret i de fire første indholdstemaer:

- Sprog og udtryksformer - dansk
- Naturen og naturfaglige fænomener – natur/teknik og matematik
- Det praktisk musiske – musik, billedkunst
- Bevægelse og motorik – idræt

Modsat lektions- og fagopdeling, der trods variationer er den mest dominerende undervisningsorganisering i de nuværende 1. og 2. klasser, har der i børnehaveklassen været tradition for at organisere undervisningen tværfagligt og ikke lektionsopdelt. De faglige dimensioner bliver ofte af børnehaveklasselærerne inddraget i et mere hverdagspræget liv, hvor der tages højde for børnenes forskellige baggrunde og aktuelle interesser. *Men gennem de seneste år er "hverdagslivsorganiseringen" dog lidt efter lidt blevet erstattet af en blød lektionsopdelt undervisning med fokus på afgrænsede faglige dimensioner.* En vis fagopdeling kan absolut være hensigtsmæssig, men det kan absolut ikke anbefales, at det vinder for meget indpas på det første klassetrin i indskolingen.

I kommissoriet for skolestartudvalgets arbejde hedder det bl.a., at "der indføres egentlig undervisning i dansk med et fast timetal." Hertil kan man hævde, at der allerede i den eksisterende børnehaveklasse undervises i dansk (og en række andre indskolingsfag, især matematik samt natur og teknik), hvilket skal demonstreres i det følgende.

3.

EKSEMPLER PÅ FAGLIGT INDHOLD I DEN EKSISTERENDE BØRNEHAVEKLASSE

I det følgende gengives et uddrag fra en tekst skrevet af en erfaren børnehaveklasselærer⁸⁵ for at illustrere forekomsten af danskfagligt indhold samt på hvilken måde dette indgår.

Selv om der er stor forskel på de enkelte børnehaveklassers pædagogik, og selv om det følgende eksempel formentlig ligger i den "bedre" ende, viser dette trods alt den retning børnehaveklassepædagogikken bevæger sig ad.

Jeg bruger eksemplet som afsæt til at formulere et *udkast til mål og indhold for fagene i børnehaveklassen*.

Sprog og udtryksformer

Børnene møder med mange forskellige sproglige forudsætninger, og dermed forudsætninger for læsning. Nogle børn har af deres forældre fået læst mange bøger, mens andre kun kender ganske få. Ligeledes prioriterer de forskellige børnehaver også oplæsning meget forskelligt. Tilsvarende er der børn der kender alle bogstaverne og endda kan læse små ord, mens andre slet ikke kender nogle.

Derfor skal undervisningen tilrettelægges alsidigt, så alle får glæde af den. Den viden og de erfaringer som børnene allerede har tilegnet sig inden de starter i børnehaveklassen skal være udgangspunkt for den videre læring.

For at børnene skal opnå et *fælles udgangspunkt* i forbindelse med deres kendskab til børnelitteratur, søger vi for, at børnene får kendskab til et antal bøger. Således har vi etableret en litteraturkanon indeholdende et antal billedbøger. Valget af de konkrete bøger er sket på baggrund af den udvælgelse som er beskrevet i *Børnebogen* (Eriksen & Riis, 2002). For de børn der allerede kender de udvalgte bøger, kan

⁸⁵ Schytte & Hansen (under udgivelse). Undervisning i børnehaveklassen. I: Broström, Holm & Schytte (red.). *Undervisning i indskolingen*. Gyldendal.

dette system bidrage til genkendelse og glæde, og de børn uden mange børnebogs erfaringer vil opnå et fælles erfaringsgrundlag med deres kammerater.

Børnebogen er bygget op således at det fremmer børnenes engagement, nysgerrighed, undren og spørgelyst i forhold til den enkelte af de tyve bøger, som systemet består af. Hertil er der til den enkelte bog knyttet et vers til en fællessang, som således lidt efter lidt bliver opbygget og bliver klassens ejendom.

Efter at børnene ved årets begyndelse er blevet præsenteret for den type billedbøger, introducerer vi skønlitteratur, som er valgt på grundlag af børnenes særlige interesser og forudsætninger, hvorfor disse bøger varierer fra år til år. Dog er der enkelte bøger, som er gengangere, fx *Riki-tiki-tavi* og *Prins Purk*.

Børnenes kendskab til og interesse for børnebogs litteratur bliver styrket og fulgt op med en bibliotekstime en gang om ugen, hvor skolebibliotekaren udvælger og læser en historie for børnene. Inden oplæsningen beder han børnene om et rim, som de har øvet og forberedt specielt til denne bibliotekstime.

Biblioteksbesøget ligger i faste rammer, således at alle børn skal låne tre bøger hver gang. Børnene bliver introduceret til bibliotekets forskellige typer af bøger (billedbøger, skønlitteratur, fagbøger, læse let bøger).

Efter biblioteksbesøget vil vi ofte foretage en opsamling, hvor vi i forhold til det enkelte barn og de enkelte bøger taler om dens titel, navnet på forfatteren og evt. hvor mange ord der er i titlen.

Førældrene kan sammen med børnene på forhånd tale om, hvilke bøger de vil låne og notere titlerne, som barnet medbringer.

Bøgerne som vi arbejder med i klassen bliver ofte brugt som afsæt for videre aktivitet, fx ved at dramatisere handlingerne gennem skuespil eller ved hjælp af børnenes selvfremlagte stangdukker.

Ovenstående sproglige aktiviteter, som iværksættes straks ved børnehaveklassens begyndelse, giver et godt billede af børnenes sproglige forudsætninger, hvilket danner udgangspunkt for tilrettelæggelse af børnehaveklasseundervisningen. Men vi søger også at afdække børnenes eksisterende viden og færdigheder i forhold til læsning, bl.a. ved gennemførelse af en bogstavtest. Denne går i sin enkelthed ud på, at børnene fortæller hvad de enkelte både små og store bogstaver hedder præsenteret for dem i en vilkårlig rækkefølge. En test der – sammen med en lydtest – gentages umiddelbart før afslutningen af børnehaveklassen for herigennem dels at evaluere ”effekten” af børnehaveklassens arbejde med bogstaver og dels at give de modtagne lærere et billede af børnenes forudsætninger.

På grundlag af viden om børnenes kendskab til bogstaver iværksætter vi en række forskellige aktiviteter, bl.a.:

- Vi arbejder med tre dimensioner ved et bogstav: Bogstavets form (hvordan det ser ud), dets navn (hvad det hedder) og dets lyd (hvordan det lyder).
- Børnene arbejder med bogstaver og bogstavets lyd ved bl.a. at have et kladdehæfte, hvori der indklæbes et lydkort. Dette består af et færdigtrykt bogstav, hvortil de hjemme laver en tegning, som starter med bogstavets lyd. Dette lyd kort fortæller de om i skolen, hvorefter det indsættes i deres kladdehæfte.
- Vi har lydkasser og lydposer der hver for sig indeholder genstande, der repræsenterer et bogstav.
- Lyttelege. Børnene lytter til forskellige lyde og gætter lydens oprindelse.
- Børnene beskæftiger sig med bogstaver på mange varierede måder. De laver bl.a. bogstaver i trylledej, modellervoks, af grene, snore, knapper, skriver dem i sand. Vi har friser af bogstaver klistret på hver børnegruppes bord. Hvert barn har sin egen ordkasse, som indeholder små skilte med dets eget navn og ord det godt kan lide eller tit skal bruge, fx ”til” og ”fra”
- Børnehaveklassen har sin egen sangbog med forskellige alfabetsange og andre sange, hvoraf nogle af dem er tegnet således at børnene kan ”læse” og pege hvad de skal synge for på den måde at indøve læseretningen.

- Børnene har skilte (plastlamineret) med deres eget navn, som bruges i forskellige sammenhænge, bl.a. som støtte i forbindelse med at skrive sit eget (og andres) navn(e). Navneskiltene bruges også i forbindelse med fælles lege, fx legen hvor man skal se hvor mange navne man kan genkende.
- Rim og remser. De rim og remser, som børnene lærer, bliver kopieret og klistret ind i det enkelte barns rime-limebog. Børn og forældre læser sammen rimene, hvilket giver forældrene mulighed for at følge med i nye rim og støtte deres barn heri.
- Børnehaveklassen laver også en fælles rimebog, hvor børn og forældre sammen bidrage til udarbejdelse af denne klassens rimebog.
- Børnene lærer at opbygge en sætning, som er en lille historie, og at forstå, at den består af ord, og at ord består af bogstaver. Hertil bruges klodser, - en klods bliver lagt for hvert ord i sætningen.
- Tilsvarende arbejdes med at forstå, at et ord består af stavelser. Hertil klappes eller lægges klodser.
- Bogstavstilege styrkes også ved hjælp af vores ”trylleremse”. Vi lægger træbogstaver i en høj hat og et barn siger trylleremsen – trekant, firkant, cirkel, streg, hvilket bogstav tryller jeg – og vælger så hvilket barn, der skal svare.
- Børnenes ”hemmelige kasse”. I denne kan børnene om morgenen lægge en genstand, som i forbindelse med en samling bliver taget frem, hvorefter børnene på skift tager sin ting op af kassen, fortæller om den, hvortil de øvrige børn skal stille spørgsmål. Det er vigtigt at høre godt efter hvad der er blevet fortalt om genstanden, da man ikke må spørge om det, der allerede er blevet fortalt om.
- Børnehaven har for hvert år en ny maskot, som kommer med et barn hjem en gang om ugen. Meningen er så, at barnet og forældrene sammen skal skrive og tegne, hvad maskotten har oplevet i ugen. En fortælling som alle børn er nysgerrige efter at høre.
- Stor og lille bog. ”Big books”.

Ovennævnte aktiviteter vægter overvejende det verbalsproglige. I det følgende er der mere fokus på skriftsproglige aktiviteter – om end vi i praksis blander formerne:

For såvel børnene som forældrene introducerer vi børnestavning (legeskrivning), som en metode og vej til konventionel skrivning. Børnene får et linieret kladdehæfte til at skrive og tegne i. På første side er en vejledning til forældrene om børnestavning inspireret af bogen *Nej farfar! For vi børnestaver* (Bjerre & Friis, 2002):

Vi har nu siden skolestarten arbejdet med sproglig opmærksomhed og lyd-lære, med bl.a. rim og remser og lydkort. Vi er nu i denne uge begyndt på børnestavningen. Vi har fortalt børnene, at børnestavning er rigtig sjovt, og at alle kan finde ud af det. At de med det samme kan skrive, hvad de vil, de skal bare bruge de lyde, de kan høre eller tror, der er i ordet. Vi har fortalt dem, at voksne sikkert ikke umiddelbart kan læse deres børnestavning. Men det gør ikke noget, for de kan læse det for de voksne. Vi har også sagt, at børnestavning ikke er voksenstavning, men den hurtigste måde at lære det på, og at man slet ikke kan gøre noget forkert i børnestavning. Vi kalder det børnestavning og hovedtanken er, at børnene får lov til at udvikle deres skriftsprog på samme måde, som de har udviklet deres talesprog. Børnene får lov til at prøve sig frem og vælge deres egne løsninger, mens de voksnes opgave er at opmuntre og anerkende deres forsøg.

På samme måde introducerer vi børnestavning for børnene, der (i overensstemmelse med bogens bagside) er karakteriseret af følgende:

- Børnestavning er rigtig sjov
- Alle kan finde ud af det
- I kan med det samme skrive lige hvad I vil
- I skal bare bruge de lyde, I kan høre, eller som I tror, der er i ordet

- Det kan godt være, at de voksne ikke med det samme kan læse det, men det gør ikke noget, - det kommer!
- Børnestavning er ikke det samme som voksenstavning, men den hurtigste måde at lære det på
- Man kan ikke skrive forkert i børnestavning!

Børnene har deres egne små bøger, hvori de selv børnestaver. Bøgerne bruges både hjemme og i skolen – og eventuelt på fritidshjemmet. Foruden skrivning med udgangspunkt i disse bøger indgår i hverdagslivet en lang række andre skriftsproglige aktiviteter, bl.a.:

- Dagens ugedag, dato og program skrives på tavlen, som børnene læser med læreren i fællesskab.
- Børnene laver ord med magnetbogstaver på små whiteboardtavler, som de derefter skriver i deres bog eller på deres tegninger.
- De skriver breve til hinanden og i forbindelse med de forskellige højtider skriver de til deres forældre og bedsteforældre, fx til jul hvor børnene indleverer deres breve på det lokale posthus, hvor de selv stempler deres breve.
- De maler, tegner og skriver julekort samt ”til og fra kort” til julegaverne. Ligeledes klipper og skriver de gækkebreve til påske.
- Skrivning indgår også i forbindelse med børnenes tegne- og maleaktiviteter, hvor de navngiver deres kunstværker.
- De skriver breve til klassen, som de lægger i klassens postkasse der tømmes en gang om dagen.
- Børnene laver også deres egne tegneserier med tekster i bl.a. talebobler.
- Børnene fremstiller diverse spil selv, fx rimespil, huskespil med kombination af billeder og ord samt fortællekort (et barn trækker et kort og begynder en historie omhandlende billedet, hvorefter næste barn trækker et nyt kort og fortsætter historien).
- Børnenes egen butik. I klassens butik – der skifter mellem at være et supermarked, et posthus eller andet – købes og sælges, hvor der indgår både tal- og bogstavsfunktioner, fx skriver børnene åben- og lukke skilte samt navne på varerne i butikken.
- Computere i klassen. Gennem årene har børnene været optaget af at skrive på computer. Vi har to computere i klassen, en skrive- og en spillecomputer med indlæringspil. Uanset hvilken computer der bruges, er reglen at computerarbejde udføres parvis for at give mulighed for at børnene kan hjælpe hinanden, men også for ikke at blive isoleret i aktiviteten. Vi har gennem årene oplevet, at nogle børn - især drenge - som har haft mindre lyst til skrivning og bogstavsarbejde, har fået ny interesse via computerskrivning.
- Computerværksted. Foruden de to computere i klassen har vi adgang til skolens computerværksted en gang om ugen, hvilket er medvirkende til løbende at udvide aktiviteterne, da børnene her får en basisindføring i computerarbejdet ligesom de opsamler nye tekniske færdigheder.

De mange varierede sproglige aktiviteter er grundlaget for læseudviklingen i børnehaveklassen.

4.

SKITSE TIL MÅL OG INDHOLD I DEN NY 1. KLASSE

Når man skal udarbejde en ny mål- og indholdsbeskrivelse for Den Ny 1. klasse er det afgørende både at se tilbage, at se på det aktuelle og at se frem. At se tilbage betyder, at dette indhold må ses som en fortsættelse af de aktiviteter, som børnene har arbejdet med i børnehaven. At se på det aktuelle betyder, at man må tage udgangspunkt i faghæfte 25. Endelig betyder at se frem, at man orienterer sig i faghefterne for undervisningen for de nuværende 1. og 2. klasser. Når disse tilgange opstilles ved siden af hinanden ses en kontinuitet.

DAGTILBUD 2004	FAGHÆFTE 25 2003	SKOLENS FAGHÆFTER 2003
Alsidig personlighedsudvikling		Alsidig Personlighedsudvikling
Sproglige kompetencer	Sprog og udtryksformer	Dansk
Naturen og naturfænomener	Naturen og de naturfaglige fæ- nomener	Natur-teknik samt matematik
Kulturelle udtryksformer	Det praktisk musiske	Musik, billedkunst
Krop og bevægelse	Bevægelse og motorik	Idræt
Sociale kompetencer	Sociale færdigheder	
	Samvær og samarbejde	

I arbejdet med mål og indhold for Den Ny 1. klasse kan meget fra Faghæfte 25 anvendes. Men jeg vurderer dog, at flertallet af børnehaveklasserne i Danmark gennem de seneste år har arbejdet på et højere fagligt ambitionsniveau, hvorfor der er relevant at trække på trinmål og beskrivelser i faghefterne for dansk, natur/teknik, matematik, idræt, billedkunst, musik.

Det første spørgsmål der rejser sig er, om man skal fastholde de seks temaer eller om man (for de fire første temaers vedkommende) skal erstatte disse med de respektive fagbetegnelser. Hvad der taler for at fastholde temaerne er, at man hermed signaliserer kontinuitet mellem børnehaven og Den Ny 1. klasse, hvilket er ret betydningsfuldt. Omvendt er det måske mere reelt at tale om fag og fagundervisning (og tværfaglig undervisning), da der allerede i dag i børnehaveklassen foregår en fagundervisning samt at man i Den Ny 1. klasse ønsker en styrkelse af (dansk) fagligheden. En rimelig løsning kunne være at bruge begge benævnelser.

Trinmål for sprog og udtryksformer/dansk efter Den Ny 1. klasse

Allerførst kan det diskuteres, om det er fornuftigt at have trinmål for undervisningen for Den Ny 1. klasse. Man kan antage, at trinmål vil kunne medvirke til en for tidlig fagorientering og en forkert "effektivisering" af undervisningen. Omvendt kan man hævde, at indførelse af trinmål er nødvendigt af to grunde. Dels giver det børnehaverne mulighed for bedre at orientere sig mod, hvad børnene skal arbejde med og lære efter de forlader børnehaven. Dels er det nødvendigt at det nye pædagog- og lærerteam har nogle nære mål at orientere sig efter, og ikke blot trinmål efter 3. klasse. – Vi skal her se på mulige trinmål for sprog og sproglige udtryksformer/dansk efter afslutningen af Den Ny 1. klasse.

I forbindelse med temaet sprog og udtryksformer har børnehaveklasselærerne rundt om i landet gennem mange år brugt en lang række læsesystemer beregnet for børnehaveklassebørn, fx:

- MIN FØRLÆSEBOG. Grete Wiemann & Grete Lis Hansen. Forlaget Ole Camåe.
- PÅ VEJ TIL DEN FØRSTE LÆSNING. Ina Borström & Dorthe Klint Petersen. Alinea.
- BOGSLOTTE af Grethe Rothstein m.fl.. Alinea.
- DANSK MED ALLE. Kirtsen Jacobsen m.fl. Alinea.
- HER KOMMER JEG. Lena Bülov Olsen m.fl. Alinea.
- DET GODE LÆSEFORLØB. Ingvar Lundberg & Katarina Herrlin. Alinea.
- BØRNEBOGEN. Dorthe Eriksen. Dansk lærerforeningen.

Når flertallet af børnehaveklasselærere således ikke blot gennemfører læseforberedende aktiviteter men en egentlig læseundervisning, er det relevant at trække på trinmål og beskrivelser i faghefterne for dansk, natur/teknik, matematik, idræt, billedkunst, musik.

De centrale kundskabs- og færdighedsområder for faget dansk er:

- det talte sprog (lytte og tale)
- det skrevne sprog (læse og skrive)
- sprog, litteratur og kommunikation

Den følgende opstilling af trinmål er konstrueret på baggrund af læsning i *Mål for læsning*, Forlaget Læs; Faghæfte 25; Faghæfte 1.

Det talte sprog

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne/børnene ved slutningen af 6 års klassen har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

- bruge talesproget i samtale, samarbejde og fremførelse
- indgå i samtale og dialog med bevidsthed om egen rolle
- anvende det mundtlige sprog aktivt med begreber og sætninger
- bruge sit kropssprog og stemme som udtryksmiddel
- fortælle, genfortælle og fabulere med anvendelse af forskellige udtryksformer
- fortælle et faktisk eller fiktivt hændelsesforløb uden hjælp
- lytte aktivt til voksnes og andre børns meddelelser samt til oplæsning og fortælling

Det skrevne sprog – læse

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne/børnene ved slutningen af 6 års klassen har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

- opleve lyst og glæde ved læsning
- erfare at læsning (og skrivning) kan give oplevelser og viden
- mestre bogorientering (hvordan man generelt og konventionelt håndterer bøger, konventionskompetence)
- skelne mellem tal og bogstaver
- forstå at en tekst er opbygget af ord og sætninger
- ord er opbygget af bogstaver
- finde, tilføje og fjerne forlyde i lydrette ord
- forstå sammenhængen mellem skriftens tegn og talens lyd
- høre rim og selv rime med ord
- kende læseretningen
- kunne opdele ord i fonemer og stavelser
- anvende alfabetet (artikulation, lyd, navn og form)
- læse relevante ord og sætninger
- læse enkelte kendte tekster

Det skrevne sprog – skrive

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne/børnene ved slutningen af 6 års klassen har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

- meddele sig i tal, skrift og tegninger (håndskrift og computer)

- skrive relevante ord og sætninger
- skrive tekster som det selv kan forstå og gengive til andre (børnestavning/legeskrivning)
- stave lydrette og hyppigt forekommende ord i egne tekster
- navngive dokumenter og bruge overskrift

Sprog, litteratur og kommunikation

Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne/børnene ved slutningen af 6 års klassen har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at

- bruge sproget som middel til konfliktløsning, underholdning og formidling af viden og være opmærksomme på sprogets poetiske funktion, bl.a. rim og remser
- tale med om samspillet mellem sprog, genre, indhold og situation
- være opmærksom på sprog og sprogbrug i forskellige tekster
- kende enkelte sproglige virkemidler
- vide at sprog er opbygget af ord og sætninger
- vide at der er forskel på det talte og skrevne sprog
- vide at tekster fra gamle dage kan være forskellige fra vores tids tekster
- forstå at tekster og andre udtryksformer kan udtrykke holdninger og værdier
- samtale om tekster og andre udtryksformer ud fra deres umiddelbare oplevelse og forståelse
- kende forskellen mellem fiktion og ikke-fiktion
- tale med om hovedindhold, tid, sted og handling i tekster og andre udtryksformer
- udtrykke sig i enkle produktioner med billeder, lyd og tekst samt i dramatisk og legende form
- finde information i forskellige medier

(målene vedr. ”Sprog, litteratur og kommunikation” er med få ændringer hentet fra trinmål efter 2. klasse, faghefte 1, dansk).

Indhold i faget dansk

En indholdsbestemmelse kan konstrueres ved at tage afsæt i Dagtilbudenes pædagogiske læreplan vedr. sproglige kompetencer og på dette grundlag arbejde med at kombinere indholdet af Undervisningsvejledningen i Faghefte 25 (s. 20-24) og Faghefte 1, Dansk, ”beskrivelser”, udviklingen i undervisningen på 1. og 2. klassetrin (s. 32-33). Jeg vurderer, at man med visse justeringer kan bruge en del punkter i Faghefte 1.

Men at udarbejde mål- og indholdsbestemmelser for sprog og udtryksformer/dansk er en længerevarende proces, hvorfor Skolestartudvalget anbefaler, at der nedsættes et kyndigt fagudvalg til at varetage opgaven.

Notat om sprogscreening i børnehaveklassen

Af Holger Juul,

forskningsadjunkt, ph.d.

*Center for Læseforskning, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, KU
januar 2006*

På opfordring fra udvalgssekretær Helle Beknes følger her nogle overvejelser om sprogscreening af børnehaveklassebørn tilegnet regeringens skolestartudvalg.

Mit udgangspunkt er en undersøgelse af sproglige færdigheder hos børnehaveklassebørn som vi på Center for Læseforskning gennemførte ved starten af skoleåret 2004/2005 (Juul og Elbro 2005).

Formål med at screene

En sprogscreening af alle børn der begynder i børnehaveklassen, kan have mange forskellige formål. I kommissoriet for skolestartudvalget lægges der vægt på at screeningsresultatet skal bruges pædagogisk "i tilrettelæggelsen af undervisningen", således at undervisningen helt fra skolestart kan differentieres "med særligt fokus på de usikre skolestartere".

Det betyder at screeningen bør tage udgangspunkt i en vurdering af

- 1) hvad der kendetegner skolestartere der er usikre på det sproglige område, og
- 2) hvilke af disse kendetegn det er relevant og muligt at tage højde for i tilrettelæggelsen af undervisningen. Det vil især være skolestartere med disse kendetegn screeningen bør sigte på at identificere.

Sprogligt usikre skolestartere

Sprog er et vidt begreb, og hvad man vil forstå ved "en sprogligt usikker skolestarter", afhænger i høj grad af hvad man lægger vægt på.

Jeg vil her pege på tre grupper børn som de fleste formentlig vil være enige i at det er væsentligt at identificere tidligt:

- 1) børn med egentlige sproghandicap
- 2) børn med sprogforståelsesvanskeligheder
- 3) børn med utilstrækkelige forudsætninger for tilegnelse af læsefærdigheder.

Af disse grupper er den første mindre interessant i denne forbindelse, da egentlige sproghandicap normalt vil være registreret længe inden skolestart. Derimod er det ved skolestart ofte uafklaret om børnene kan få problemer med at leve op til de nye sproglige krav skolelivet kan stille dem over for, ikke mindst mht. sprogforståelse. Ligeledes er det ofte uafklaret om de har risiko for langsom læseudvikling på grund af utilstrækkelige sproglige forudsætninger.

Både sprogforståelse og sproglige forudsætninger for læsetilegnelse er forhold som det er muligt at forbedre med en målrettet indsats i undervisningen. Det forekommer derfor rimeligt at sigte på at identificere børn med problemer på disse områder i den kommende sprogscreening

De næste spørgsmål bliver så hvad man mere specifikt bør undersøge inden for disse to områder, og hvilke krav man må stille til de prøver der anvendes til formålet. Disse spørgsmål forsøger jeg at svare på i de næste afsnit, men der er et par forhold som er værd at tage op allerede her i forbindelse med screeningens overordnede formål.

Også andre formål bør tilgodeses

Hvis formålet med screeningen *alene* er at identificere børn som på den ene eller den anden måde er sprogligt usikre, så vil det i princippet være underordnet om de anvendte prøver er følsomme nok til at skelne mellem sprogligt set gennemsnitlige børn og børn som har *bedre* sprogfærdigheder end gennemsnittet. Det afgørende vil være at prøvernes er følsomme i den *nederste* del af scoreområdet.

Imidlertid kan det af andre grunde være interessant at kende den fulde spredning i sproglige færdigheder. Det er fx ikke uvæsentligt at følge om børn med særlig gode sprogfærdigheder ved skolestart bevarer dette forspring længere fremme i skoleforløbet. En anden grund til at ønske sig prøver med følsomhed også i den øverste ende af scoreområdet er at det pædagogisk kan være interessant at gentage screeningen eller dele af den ved slutningen af skoleåret, sådan at man se om der har fundet en fremgang sted.

Validering: En nødvendighed hvis formålet med screeningen skal opfyldes

Hvis prøverne skal bruges til at identificere elever som sprogligt er usikre i en grad der kræver særlig pædagogisk opmærksomhed, må man som pædagog spørge hvor grænsen mellem det normale og det opmærksomhedskrævende går. I en hvilken som helst prøve vil der være jo være nogle der scorer under middel. Hvor langt skal en score være under middel for at kræve særlig opmærksomhed?

Dette spørgsmål kan kun besvares hvis man kender forholdet mellem prøvens krav og de krav i "den virkelige verden" som prøven ideelt set afspejler. Det er fx givet at nogle børn starter i skolen med et mere begrænset ordkendskab end andre. Men en score under middel i en ordkendskabsprøve, betyder ikke nødvendigvis at barnet får problemer med at klare *skolehverdagens* krav til ordkendskab. Det afhænger naturligvis af hvilke krav de faktisk møder i skolehverdagen. Disse krav kan variere fra skole til skole og fra klasse til klasse – hvilket ikke gør tingene mindre komplicerede.

Ambitionen om at man ud fra screeningen skal kunne differentiere undervisningen efter elevernes behov, kræver således ikke bare at der tilvejebringes prøvematerialer, men også at man undersøger prøvernes gyldighed (validitet).

Undersøgelser af et prøvematerials gyldighed (valideringen) kan i nogle henseender først foretages når det er taget i brug. Et eksempel: Børns ordkendskab ved skolestart er et forhold der i mange undersøgelser har vist sammenhæng med børnenes senere succes med at lære at læse (Elbro og Scarborough 2004). Men for at vide om en given ordkendskabsprøve er egnet til at udpege børn med risiko for langsom læseudvikling, må man undersøge den prædiktive validitet (sikkerheden med hvilken man ud fra prøveresultatet kan udtale sig om risikoen for langsom læseudvikling) for *lige netop denne* prøve (eller en prøve af tilsvarende karakter). Det kan man kun gøre ved at sammenholde børns ordkendskabsprøveresultater ved skolestart med de samme børns læseprøveresultater på et senere tidspunkt i skoleforløbet. Først da kan man afgøre hvilket minimumsniveau i ordkendskab (målt på prøvens skala) der bør sikres for at forebygge læsevanskeligheder.

Denne form for validering er noget der bør tænkes på allerede i budgetfasen.

Hvad skal screenes mere konkret?

Ud fra de ovenfor skitserede formål vil jeg foreslå at screeningen sigter på som minimum at afdække følgende fire forhold, som også var de centrale genstande for vores undersøgelse i 2004:

1. Lytteforståelse
2. Ordkendskab
3. Bogstavkendskab
4. Fonemopmærksomhed

Den første forhold er af indlysende selvstændig betydning – og har også betydning for udviklingen af læseforståelse på lidt længere sigt.

Hvad angår de tre øvrige forhold, er der solid dokumentation for at de er blandt de bedste prædiktorer af den første læseudvikling. Det er vist at man ud fra oplysninger om disse tre forhold tilsammen kan udpege otte ud af ti børn, der får vanskeligheder med læsning i de første klasser (Elbro og Scarborough 2004).

Ordkendskab er desuden et væsentligt aspekt af sprogforståelsen og er som sådant et vigtigt supplement til lytteforståelse.

Ud over dette minimale prøvebatteri kan screeningsmaterialet naturligvis også omfatte andre prøver (eventuelt som et optionelt supplement). Disse kunne rette sig mod andre sproglige områder der kan anses for væsentlige, eller det kunne være mere specialiserede prøver fx til afdækning af særlige aspekter af lytteforståelse og ordkendskab hos børn der scorer lavt på de generelle prøver.

Ved et evt. udbud kan der specificeres visse minimumskrav der skal imødekommes, men man bør efter min mening forholde sig åbent over for velargumenterede forslag fra tilbudsgivere til hvad prøvebatteriet skal omfatte.

Krav til anvendte prøver

Uanset hvad screeningen specifikt retter sig imod, og hvilke specifikke prøveformer der vælges (fx individuel testning eller testning af flere børn samtidig, se nedenfor), så er der nogle generelle krav som prøverne bør indfri.

Følsomhed

Som nævnt ovenfor er det ønskeligt at prøverne er følsomme for sprogfærdigheder over hele spektret.

Gyldighed

Ligeledes som nævnt ovenfor bør prøvernes gyldighed (validitet) undersøges. Kan man faktisk ud fra prøverne identificere de børn der viser sig at have behov for støtte? Er der børn med behov som prøverne ikke fanger? Udpeger prøverne børn som i virkeligheden *ikke* er opmærksomhedskrævende? Denne validering kan ikke gennemføres fuldt ud på forhånd. I nogle tilfælde vil man dog i stedet kunne trække på erfaringer med andre materialer (se nedenfor om den planlagte validering af materialerne i vores undersøgelse fra 2004).

Pålidelighed

Det er væsentligt at materialerne er afprøvet på forhånd, og at prøvens pålidelighed (reliabilitet) har vist sig at være tilfredsstillende. Hvis der fx er opgaver der ved afprøvningen viser sig at være relativt svære for børn der ellers klarer sig godt, men lette for børn der ellers klarer sig dårligt, bør disse opgaver erstattes af andre – der også afprøves. Det er vigtigt at nævne dette da der hidtil ikke har været nogen stærk tradition for at undersøge og oplyse pålideligheden af prøver der bruges i folkeskolen.

Standardisering

Med henblik på fortolkning af prøveresultater er det vigtigt at der kan henvises til en standardisering, eller at der etableres en standardisering ved indberetning af prøveresultater.

Det kan her bemærkes at sprogscreeninger hidtil normalt er gennemført i lokalt regi (på den enkelte skole eller i den enkelte kommune). Man har i mange tilfælde benyttet de samme prøvematerialer mange steder i landet, men der har ikke været nogen central instans der indsamlede oplysninger om typiske resultatfordelinger – hvilket ellers kunne gøre det lettere, især for mindre erfarne lærere, at fortolke resultaterne af de prøver der anvendes.

Nogle væsentlige praktiske spørgsmål

Individuelle prøver eller gruppeprøver?

Prøver kan enten gennemføres individuelt (med ét barn ad gangen) eller som gruppeprøver (hvor flere børn løser de samme opgaver samtidig). Gruppeprøver er en mere økonomisk prøveform, eftersom der indsamles data fra flere børn ad gangen. Der er dog en hel del begrænsninger forbundet med gruppeprøver, som man bør være opmærksom på.

Ved gruppeprøver må afgivelsen af svar på opgaver ske ved hjælp af papir og blyant. Det vil typisk betyde at opgaverne stilles i multiple-choice-format. Dette er ikke noget problem i sig selv, hvis bare der er tilstrækkelig mange opgaver til at der bliver en passende forskel på den maksimale score og den score der kan ventes hvis man gætter sig frem hele vejen igennem prøven. Men papir og blyant-formatet medfører at eksempelvis et forhold som bogstavkendskab må afprøves receptivt: Kan barnet *genkende* (og markere) et nævnt bogstav korrekt blandt flere givne svarmuligheder?

I en individuelle prøve kan man derimod også gå den anden vej og bede barnet *benævne* bogstaver der vises. Det er en væsentlig forskel. Eksempelvis er det receptive ordforråd generelt ikke så stærk en prædiktor af førskolebørns senere læseudvikling som det aktive ordforråd (Elbro og Scarborough 2004).

Det er en generel begrænsning at man ikke i gruppebaserede prøver kan undersøge de produktive sprogfærdigheder, men kun de receptive. I gruppeprøver er det endvidere sværere for testlederen at sikre sig at alle deltagere er opmærksomme og koncentrerede om opgaverne.

Individuel testning kan med større børn også foregå ved en computer. Det kan også være en mulighed her, men man kan ikke regne med at *alle* børn i denne aldersgruppe kan styre en computer, og computeren kan *ikke* erstatte testlederen.

Af økonomiske grund benyttede vi primært gruppeprøver i vores undersøgelse i 2004. Med børn der netop er begyndt i børnehaveklassen, er der dog grænser for hvor store grupper man bør prøve ad gangen. Alle deltagende klasser blev i vores undersøgelse delt op i to, sådan at der maksimalt var fjorten børn i en gruppe og normalt færre.

Erfaringerne var overvejende positive. Selv om børnene der deltog, ikke var vant til prøvesituationen med papir og blyant-opgaver (eller for den sags skyld til skoleprægede aktiviteter overhovedet) var langt de fleste børn i stand til at fokusere på testlederen, holde på blyanten osv., og besvarelsenerne vidnede om at børnene generelt var med på hvad opgaverne gik ud på. Vi fandt da også at prøvernes pålidelighed var tilfredsstillende.

Selv om individuelle prøver absolut er at foretrække, er det således ikke principielt udelukket at bruge gruppeprøver allerede ved starten af børnehaveklassen.

Screeningens omfang

I forlængelse af ovenstående bør det selvfølgelig stå klart at der med denne aldersgruppe er grænser for hvor omfattende screeningen kan være. Der bør nok ikke prøves længere end 30-40 minutter ad gan-

gen. Og mere end to-tre testgange vil næppe være realistisk i forhold til børnenes engagement i prøvesituationen.

En eller flere prøver?

Screeningen bør være baseret på et prøvebatteri – evt. med tilføjelser som foreslået ovenfor. Men skal prøvebatteriet være det samme for alle? Her vil jeg gerne pege på at det kan være nyttigt at give skolerne mulighed for at vælge mellem flere muligheder, når blot de alle opfylder de overordnede krav til screeningens indhold og prøvernes egenskaber (jf. ovenfor). Eksempelvis kunne det være op til den enkelte skole om man vil bruge individuelle prøver eller gruppeprøver.

Frem for at give opgaven med at udvikle screeningsmaterialer til en enkelt tilbudsgiver, kan man overveje den mere liberale løsning at give udviklingsstøtte til flere forlag og at lade de resulterende prøver konkurrere på markedsvilkår. Hvis man vil tilgodese det overordnede formål at styrke evalueringskulturen i Danmark, er det efter min vurdering en god ide at engagere lærere, skoler og kommuner ved at give dem indflydelse på hvordan evalueringer skal foregå.

Der kan naturligvis være fordele ved at fastlægge alt centralt, men man skal være opmærksom på at dette kan opfattes som et udtryk for mistillid til de lokale kompetencer på evalueringsområdet.

Under alle omstændigheder kan det være hensigtsmæssigt at udarbejde to eller flere *versioner* af prøverne (med samme sværhedsgrad), sådan at de kan gentages med forholdsvis korte mellemrum. Det vil forøge prøvernes værdi som pædagogiske redskaber.

Tidshorisonten

At udvikle prøver tager tid. Det er vigtigt at screeningens prøver er afprøvet og justeret i tilstrækkeligt omfang. Afprøvninger om foråret vil ikke være helt optimale i forhold til prøver der skal gennemføres i august måned, da afprøvningsdeltagerne vil være yngre end den egentlige målgruppe – eller allerede vil have gået i børnehaveklassen i et halvt år.

Inden man lægger sig endeligt fast på screeningens indholdsmæssige fokus og på konkrete prøveformer, vil det være hensigtsmæssigt at afvente resultatet af opfølgningen af vores tidligere undersøgelse af børnehaveklassebørn. De 816 børn i denne undersøgelse deltog i gruppebaserede papir og blyant-prøver af blandt andet lytteforståelse, ordkendskab, bogstavkendskab og fonemopmærksomhed.

Planlagte prøver af disse børns læsning og stavning i september 2006 (hvor de netop vil være begyndt i 2. klasse) vil give oplysninger om børnehaveklassemålenes prädiktive validitet. Dvs. at de vil vise hvor sikkert man ud fra målene i børnehaveklassen kan sige noget om hvem der *ikke* er kommet godt i gang med at læse i løbet af første klasse. Det vil give grundlag for at vurdere om gruppeprøver som dem vi brugte i første del af undersøgelsen (i starten af børnehaveklassen årgang 2004) faktisk vil være velegnede i forhold til den planlagte børnehaveklasescreenings formål.

Med andre ord: Der kan være god fornuft i at vente med at gennemføre første screening til skolestart 2007.

Referencer

Holger Juul og Carsten Elbro: *Sproglige færdigheder ved starten af børnehaveklassen. Rapport om en undersøgelse gennemført for Undervisningsministeriet efteråret 2004*. Upubliceret rapport, februar 2005.

Carsten Elbro og Hollis Scarborough: Early identification. *Handbook of children's literacy*. T. Nunes og P. Bryant (red.) Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004.

Fritidsordninger for de yngste skolebørn

Af Kirsten Poulsgaard

I det følgende gives der et signalement af fritidsordninger for de yngste skolebørn. Eftersom hovedparten af denne gruppe børn går i skolefritidsordninger er disse ordninger særligt i fokus. Fremstillingen bygger på helt ny forskning, nemlig Evalueringsinstituttets undersøgelse af skolefritidsordningerne. Derudover inddrages viden om aktuelle udviklingstendenser i praksisfeltet. Mange CVU'er involveret i et samarbejde med kommuner landet over om dels evalueringer, dels udviklingsprojekter vedrørende fritidsordninger. Tak til udviklings – og videnscentrene på CVU'erne, fordi de ville bidrage til skolestartsudvalgets arbejde med deres professionsnære viden på dette område.

Historisk rids

I dag benytter mere end 200.000 skolebørn dagligt et pasningstilbud, og af dem går ca. 80 % i skolefritidsordninger (SFO) og ca. 20 % i fritidshjem⁸⁶. SFO'erne ligger på selve skolerne eller tæt på, og de er underlagt skolelederens ansvar. SFO'erne sorterer under Undervisningsministeriet. Fritidshjem har egne lokaler og selvstændig ledelse. Fritidshjemmene er i Familie- og Forbrugerministeriets regi.

Historisk set går fritidshjemmenes rødder mere end 100 år tilbage, og de var oprindelig en socialpædagogisk foranstaltning for børn fra familier, hvor forældrene ikke selv var i stand til at tage hånd om børnene. I takt med at flere børn kom til, fik fritidshjemmene efterhånden status som et mere alment fritidspædagogisk tilbud.

Op gennem 60'erne bliver fritidspædagogikken baseret på en forståelse af fritidshjemmene som et sted, hvor børn udvikler sig i samspillet med andre børn og voksne. Rygraden i dagligdagens aktiviteter var forskellige værksteder kombineret med interessegrupper og projekter. Der blev lavet vikingelejre, opsat teaterstykker eller cirkusforestillinger, og i værkstederne lavede børnene så at sige alt fra grunden med hjælp fra de voksne. I denne periode er der mange udflugter og ture – ud i naturen, til museer eller kolonier med overnatning.

I 70'erne bølger forskellige pædagogiske tendenser gennem også fritidspædagogikken. Der er vældige diskussioner om forskellige pædagogiske retninger, især om struktureret pædagogik og om frigørende pædagogik.⁸⁷

⁸⁶ Danmarks Evalueringsinstitut: ”Skolefritidsordninger mellem skole og fritidspædagogik”, 2006 (s. 5)

⁸⁷ ”Børn har brug for en meningsfuld fritid”, En beskrivelse af værdigrundlag og pædagogik i fritidshjem og SFO i Fredensborg – Humlebæk Kommune, 2005

Fritidspædagogikken var i mange år ret konsistent, ikke mindst fordi den særlige faglighed blev udviklet og formidlet via fritidspædagogseminarierne, som fandtes rundt om i landet på det tidspunkt.

De første SFO'er blev etableret i midten af 80'erne som et alternativ til fritidshjemmene. Selv om en del forældre så fordele ved, at børnene med indførelse af SFO'er kunne blive samme sted hele dagen, så var der – lige fra ideen blev introduceret og debatteret i f.eks. den daværende "Børnekommission"⁸⁸ - samlet set en stor modstand imod disse nye ordninger, ikke mindst fra pædagogside. Bekymringerne gik i starten især på, at i SFO'erne skulle børnene være i skolen hele dagen, hvorved deres fritid ville blive amputeret og kun bestå i ren "skolepasning".

I kølvandet på bekymringerne om børnenes hverdagsliv i de nye skolefritidsordninger ændrer fritidspædagogikken sig igennem 80'erne og 90'erne. I løbet af 80'erne breder der sig - måske som en reaktion på skolefritidsordningerne og angsten for "skoleficeringen" af hele børnenes liv - nu en opfattelse af, at tiden uden for skoletiden er "FRI-TID". Børnene skal ikke længere beskæftiges af de voksne, men have lov til at udfolde sig på egne præmisser og forfølge deres interesser. De skal have frirum – og legen ses som havende en værdi i sig selv. Den frie leg kommer således i højsædet i fritidshjemmene og SFO'erne.

Spoler vi tiden frem til nu, eksisterer denne holdning side om side med forskellige varianter af en opfattelse af, at de voksne i fritidshjemmet og SFO'en har en væsentlig rolle at spille i forhold til børnenes udvikling. Den voksne ses her som aktiv medspiller på den fritidspædagogiske bane.

Fritidspædagogikkens særlige kendetegn

Helt på linie med pædagogikken i dagtilbud for småbørn er der således også i fritidspædagogikken forskellige vægtninger af, hvilken rolle den voksne skal have i de aktiviteter og det indhold, der er i de yngste skolebørns fritid. Men trods disse forskellige vægtninger i forhold til den voksnes rolle, så er de grundlæggende pædagogiske syn og værdier alligevel meget ens og stærkt præget af at være tænkt ud fra et børneperspektiv.

Fritidspædagogikkens særkender er:

- at børn i fritiden skal kunne udfolde sig på deres egne præmisser og ud fra deres egne interesser,
- at børn også lærer sig nye kompetencer igennem deres frie leg og deres selvinitierede projekter,
- at børns venskaber er i fokus, og at de udvikler sig personligt og socialt gennem deres samvær med andre børn,
- at børns udvikling af selvværd og et nuanceret følelsesliv skal støttes af anerkendende voksne,
- at børn har behov for at deltage i forpligtende fællesskaber,
- at børn skal have medbestemmelse og medindflydelse på deres hverdag i fritidsordningerne, og
- at børns fritid skal give muligheder for udfordringer og kropslige udfoldelser

⁸⁸ Børnekommissionens betænkning. Betænkning nr. 918. København 1981(s. 189)

Positioner i relationer mellem børn og voksne

De voksne, der arbejder på det fritidspædagogiske felt, er således langt hen ad vejen enige om, hvad der er fritidspædagogikkens særlige bidrag til børnenes udvikling og læring.

Der hvor forskellene træder frem i fritidspædagogisk praksis handler det mere om de voksne end om børnene: Hvilken rolle skal de voksne spille ?

Her kan diskussionerne bølge – især hvis den føres i regi af forskellige pædagogiske retninger. Ses sagen fra børnenes synspunkt, så forenkles billedet en anelse.

Børn vil gerne være sammen med engagerede voksne, der vil dem noget. Voksne som vil fortælle spændende historier og eventyr, arrangere ture ud til stranden eller på museum, vise hvordan man kan bygge huler eller skrive ønskeseddel på computeren. Her er den voksne foran barnet.

Børn vil også gerne være sammen med indlevende voksne, der anerkender dem som de personer de er, og som vil lytte til, hvad de har på hjerte. Voksne der vil høre om farfars muldvarpesaks, som vil hjælpe med at bygge en flyver eller opklare mysteriet om, hvor al den sne dog kommer fra. Her er den voksne ved siden af barnet.

Børn sætter ligeledes pris på afventende voksne, der er der - men lidt på afstand – når de leger eller sammen er gået i gang med at løse en opgave. Voksne der kan træde til, når konflikten med et andet barn vokser dem selv over hovedet, når en løbetur giver hudafskrabninger eller når udfordringen bliver lovlig stor. Her er den voksne bagved barnet.

Alle børn har brug for voksne, der kan veksle mellem disse tre positioner:⁸⁹

- Voksne der er foran dem – og som vil lære dem ting eller hjælpe med det, som de voksne ved er nødvendige for at mestre tilværelsen nu og senere i livet
- Voksne der er ved siden af dem – og som kan tage afsæt i deres interesser og umiddelbare behov
- Voksne der er bag ved dem – og som kan fungere som et trygt sikkerhedsnet

Vægtninger af hvilke positioner de voksne skal indgå i, vil afhænge meget af konteksten.

I fritidsordningens regi vil børneperspektivet dominere, og de voksne vil det meste af tiden være ved siden af eller bag ved børnene. Men ind imellem vil de træde ind foran, f.eks. når reglerne for almindelig god opførsel eller et nyt spil skal forklares.

I en undervisningssammenhæng vil de voksne i sagens natur være mest foran eller ved siden af barnet. For her er der noget, som alle børn skal lære på bestemte klassesetninger. Men andre gange vil læreren træde lidt tilbage, lytte og gå i dialog – eller lade børnene have et frikvarter.

⁸⁹ ”Pædagogiske læreplaner i dagtilbud – et undervisningsmateriale”, Styrelsen for Social Service og Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender, 2005 (s.7)

Den usynlige fritidspædagogik i skolens regi

Så længe fritidspædagogikken udfoldede sig i fritidshjem helt adskilt fra skolerne kunne enhver passe sit. Lærerne udviklede undervisningen, pædagogerne udviklede deres pædagogiske praksis. Der var ikke behov for at forklare sig uden for egen kreds.

Det var slut, da fritidspædagogikken kom i skoleregiet. I de nye lokaliteter opstod der i mange SFO'er et hidtil ukendt forklaringsproblem for pædagogerne.

Mange steder har det været vanskeligt for dem at få synliggjort og formidlet kernen og kvaliteterne i deres pædagogiske indsatser videre til skolens øvrige ansatte.⁹⁰

På den baggrund er det meget forståeligt, at flere kommuner har sat udviklingsprojekter i værk, hvor det handler om at få indkredset, beskrevet og udviklet de fritidspædagogiske kerneydelser.⁹¹

Fritidspædagogikkens mere end løse konturer kan også have en anden forklaring. De mål og krav, der i dag fra nationalt hold stilles til indholdet i de fritidspædagogiske tilbud er meget få og generelle. SFO'erne er omfattet af folkeskolelovens formålsbestemmelse, og fritidshjemmene af formålsbestemmelser for dagtilbud i Serviceloven. Der er derfor et forholdsvist stort spillerum i forhold til kommunale ønsker og lokale udformninger.

Men hvorvidt der er kommunale målsætninger for SFO og fritidshjem er meget forskelligt. For SFO'ernes vedkommende er bl.a. lederne spurgt om dette. Af dem svarer 50%, at der findes målsætninger, 42 % siger at det ikke findes og 9 % svarer – tankevækkende nok – at de ikke ved det.⁹²

Her skal det lige nævnes, at flere kommuner har taget handsken op og udarbejdet visioner, mål mv. for de fritidspædagogiske tilbud med sigte på at synliggøre dem og sikre de særlige kvaliteter også i skolens regi⁹³ – eller er gået endnu videre med forslag til rammer for en pædagogisk læreplan for SFO.⁹⁴

Helhedstænkningen slår også igennem i et større perspektiv. Det viser sig i form af bestræbelser på i kommunerne at formulere en sammenhængende børnepolitik og mål for samarbejdet om børnene på tværs af dagtilbud, skoler, SFO, fritidshjem mv.⁹⁵ Desuden er der initiativer i gang med henblik på at

⁹⁰ Erik Hygum m.fl. "Perspektiver på fritidspædagogikken i Århus Kommune", Delrapport 2, Århus Kommune og CVU Midtvest. 2005 (s.5)

⁹¹ Anette Husum Jensen: "Opsamling af erfaringer med udvikling af en ny fritidspædagogik i SFO og fritidshjem", Delrapport 3. Århus Kommune og CVU Midtvest, 2005 og "Udvikling af pædagogikken i SFO'erne i Fredericia Kommune", UPS - projektet: Rapport om udviklingsprojekter. Fredericia Kommune og CVU Jelling. 2004

⁹² Danmarks Evalueringsinstitut: "Skolefritidsordninger mellem skole og fritidspædagogik", 2006 (s. 13)

⁹³ Sektorpolitik: "Børne- og ungepolitik", Fredericia Kommune, 2005

⁹⁴ Kolding Kommune: "Forslag til rammer for pædagogiske læreplaner", internt notat, 22. november 2005

⁹⁵ "En folkeskole i verdensklasse", Børne- og Kulturchefforeningen, januar 2006 (s. 15)

udvikle pædagogiske rammeplaner for de 0-9 årige, som omfatter alle kommunens dagtilbud, skoler og SFO'er.⁹⁶

Forslag om en mål – og indholdsbeskrivelse for fritidsordningerne

I forbindelse med udarbejdelse af forslag til en mål – og indholdsbeskrivelse for SFO og fritidshjem bør følgende overordnede principper være tilgodeset:

- *Helhed i børns hverdagsliv*, dvs. indholdsbeskrivelsen må opfordre til, at der lokalt formuleres mål for lærernes og pædagogernes samarbejde om det der foregår i dels skolens undervisning, dels det fritidspædagogiske tilbud
- *Ligeværdighed mellem undervisning og fritidspædagogik*, dvs. at indholdsbeskrivelsen må bygge på det grundsyn, at også fritiden har en selvstændig værdi for børns opvækst i dag
- *Anerkendelse af den fritidspædagogiske tradition*, dvs. at indholdsbeskrivelsen skal vægte, at fritidspædagogikkens særlige kendetegn videreføres og styrkes
- *Systematisk udvikling af nye kvaliteter i det fritidspædagogiske arbejde*, dvs. at indholdsbeskrivelsen skal give plads for, at nye udfordringer - så som de aktuelle behov for lektiehjælp og fysisk udfoldelse – kan imødekommes
- *Gode rammer og vilkår for det fritidspædagogiske arbejde*, dvs. at indholdsbeskrivelsen må tematisere sammenhængen mellem pædagogiske krav og rammebetingelser
- Målene må formuleres så tilpas bredt, at de samlet set tilgodeser *en alsidig udvikling*
- at børnene er sikret en høj grad af *medindflydelse og medbestemmelse* på hvad der skal foregå i deres fritid
- at børnenes ret til *udfordringer, fysiske udfoldelser og leg på egne præmisser* er præciseret
- at de voksnes opgave bliver at skabe *muligheder for udvikling og læring*
- at der indbygges krav om *dokumentation og evaluering af den pædagogiske indsats*
- at *grænsefladerne mellem fritidstilbud og skolens undervisningsdel defineres, og*
- at *forældrenes indflydelse* bliver sikret

Det kunne desuden være en fordel at foreslå, at der på det kommunale niveau fremover sættes øget fokus på arbejdet med

- at formulere en sammenhængende børnepolitik der kan operationaliseres,

⁹⁶ ”På sporet – et fælles pædagogisk grundlag for arbejdet i Herlev Kommunes dagtilbud, skoler og SFO”, CVU Syd og Danmarks Pædagogiske Universitet, 2004

- at dagtilbud, skoler, SFO og fritidshjem har fælles mål for samarbejdet om børnene, og
- at der stilles krav til skolerne om at opstille mål for og skabe rammer om samarbejdet mellem fritidsordninger og skolens undervisningsdel

Det er vigtigt, at helheden og samarbejdet mellem fritidspædagogikken og skolens undervisningsdel tænkes sammen – og den pædagogiske indholdsbeskrivelse bør derfor også beskrive mål for samarbejdet, hvordan samarbejdet tilrettelægges og hvordan sammenhængen sikres mellem indsatsen i SFO, børnehaveklasse/6-årsklassen og undervisningen i det øvrige indskolingsforløb.

Udformningen af de pædagogiske læreplaner for dagtilbud - herunder temaerne og de vejledende mål fra ekspertgruppen – kan være til inspiration i forhold til en indholdsbeskrivelse af fritidspædagogikken. Temaerne falder fint i tråd med det pædagogiske arbejde i børnehaveklassen og fagundervisningen senere i indskolingsforløbet. Og de ligger helt på linie med den pædagogiske tilgang med at skabe muligheder for en alsidig udvikling, der er fælles for dagtilbudspædagogik, fritidspædagogik og skolens undervisning.⁹⁷

Erfaringerne viser, at selv om der er udarbejdet mål giver i sig selv ingen garanti for, at de udmøntes i praksis. I SFO'erne mener en stor gruppe af medarbejderne (47 %), at de pædagogiske målsætninger sætter ord på det, de allerede gør eller skaber fælles faglighed i personalegruppen. Under en tredjedel ser dem som rettesnore for den daglige praksis.⁹⁸

I dagtilbud synes der tidligere at have været lidt af den samme afslappede holdning til mål. I undersøgelsen ”Signalement af den danske daginstitution” blev der klart, at der er ret store uoverensstemmelser mellem de mål pædagogerne giver udtryk for at arbejde efter – og de mål, der er beskrevet i virksomhedsplanerne.⁹⁹

Men med indførelse af de pædagogiske læreplaner i dagtilbud bliver det pædagogiske arbejde nu i praksis beskrevet med udgangspunkt i mål og delmål ligesom der parallelt hermed gøres overvejelser om, hvordan de pædagogiske indsatser dokumenteres og evalueres.¹⁰⁰

Pointen er således, at skal der formuleres mål og rammer for indholdet i SFO og fritidshjem, må dette følges af krav om dokumentation og evaluering svarende til det, der gælder for pædagogiske læreplaner i dagtilbud.

Normeringerne i fritidsordningerne er et kommunalt anliggende og varierer derfor fra sted til sted. I SFO'erne er belastningsgraden – forstået som det gennemsnitlige antal børn pr. voksen – for omkring

⁹⁷ ”Faglige indspil til den pædagogiske læreplan”, Bidrag fra ekspert-gruppe”, der kan ses på familie- og Forbrugerministeriets hjemmeside www.minff.dk

⁹⁸ Danmarks Evalueringsinstitut: ”Skolefritidsordninger mellem skole og fritidspædagogik”, 2006 (s. 13)

⁹⁹ Stig Brostrøm: ”Signalement af den danske daginstitution”, DPU, 2004

¹⁰⁰ ”Model og retningslinier”, Udarbejdet af Horsens Kommune og CVU Jelling. Bilag 4 i rapporten ”Læreprocesser i børnehøjde: beretning og plan 2004/2005”. Horsens Kommune. 2005.

halvdelens vedkommende 12-16 børn pr. medarbejder. Rundt regnet en fjerdel har enten flere børn (over 16) eller færre børn (mellem 1 og 12).

De fysiske rammer er også meget forskellige fra den ene fritidsordning til den anden. Rammerne om skolens aktiviteter i undervisning og SFO, herunder børns leg og fysiske udfoldelser inde og ude, er væsentlige. Godt 80 % af de ansatte i SFO'erne mener, at fysiske rammer i høj grad eller i nogen grad er tilfredsstillende for at kunne udøve SFO'ens funktioner tilfredsstillende.¹⁰¹

Skal der stilles krav til pædagogiske mål og indhold i fritidsordningerne, taler disse resultater for, at det må gå hånd i hånd med krav om (minimums)standarder mht. normering samt karakteren af de fysiske rammer inde og ude.

Samarbejdet mellem lærere og pædagoger

I de senere år har børnehaveklasseledere, lærere og pædagoger i SFO, fritidshjem og dagtilbud gjort sig store anstrengelser for at samarbejde om overgange, leg og læring mv. Viljen kan være nok så god, men det går skævt, hvis klangbunden for samarbejdet ikke er på plads ledelsesmæssigt og organisatorisk.

En af de store udfordringer er, at rolle- og opgavefordelingen i det konkrete samarbejde om børnene, fx i helhedsskolesammenhænge, er ikke præciseret. I undersøgelsen fra Danmarks Evalueringsinstitut nævnes det som et problem, at der fra starten har været uklarhed om indholdet i samarbejdet i forbindelse med helhedsskolen¹⁰², og det samme fremgår af forskellige kommunale undersøgelser.¹⁰³

For at undgå at pædagogerne havner som "lærermedhjælp" er der behov for, at de forskellige fagligheder og de dermed beslægtede kompetence- og ansvarsområder defineres ret skarpt, som der også allerede ses tilløb til.¹⁰⁴

Sådanne afklaringer kunne gøre det nemmere for pædagoger og lærere at finde en fælles forståelse af hvilke opgaver de hver for sig er ansvarlige for. Det gælder både med hensyn til kendte og nye opgaver i form af eksempelvis krav om lektiehjælp i skolen.

En anden barriere for samarbejdet er, at lærernes og pædagogernes forskellige ansættelsesvilkår og arbejdstider kommer på tværs af de gode intentioner.

Af Evalueringsinstitutets spørgeskemaundersøgelse fremgår det, at 59 % af SFO - medarbejderne har mulighed for at deltage i planlægning af aktiviteter i undervisningsdelen inden for "tid til andet arbejde". Alligevel viser interviewundersøgelsen, at forberedelse og planlægning er et område, hvor lærere og pædagoger stadig finder samarbejdet vanskeligt. Bedst går det tilsyneladende på helhedsskoler, hvor pædagogerne er med imellem 10 og 16 timer om ugen. Her har begge faggrupper kunne oparbejde erfaringer med samarbejde omkring planlægningen.¹⁰⁵

¹⁰¹ Danmarks Evalueringsinstitut: "Skolefritidsordninger mellem skole og fritidspædagogik", 2006 (s. 12 f)

¹⁰² Danmarks Evalueringsinstitut: "Skolefritidsordninger mellem skole og fritidspædagogik", 2006 (s. 41)

¹⁰³ Erik Hygum m.fl. "Perspektiver på fritidspædagogikken i Århus Kommune", Delrapport 2, Århus Kommune og CVU Midtvest. 2005 (s. 6)

¹⁰⁴ Eksempelvis kan nævnes Gadbjerg Skole i Give Kommune (www.gadbjergskole.dk)

¹⁰⁵ Danmarks Evalueringsinstitut: "Skolefritidsordninger mellem skole og fritidspædagogik", 2006 (s. 45)

Sammenhængen mellem SFO og skolens undervisningsdel kan også aflæses ud fra andre indikatorer end lige det konkrete samarbejde mellem lærere og pædagoger. Interessant er her ledelsesniveauet, f.eks. som det kommer til udtryk i samarbejdet mellem SFO - leder og skoleleder eller i forældrebestyrelses-sammenhænge.

Her er der et brændpunkt: Alt for mange steder træder ledelsen ikke i karakter i forhold til få skabt rammerne for et samarbejde mellem skolens undervisningsdel og fritidsdel.

Omkring 70 % af SFO - lederne oplyser, at de indgår i ledelse og planlægning, der vedrører hele skolen, mens 30 % svarer nej til at de gør dette. Der er også stor forskel på de interviewede pædagogers oplevelse af skolelederens betydning for dem og deres arbejde. Lige fra at skolelederen er meget lidt synlig til, at vedkommende opleves som interesseret og tæt på.¹⁰⁶

Meget ville nok gå mere gnidningsfrit, hvis ledelsen var et team med begge synsvinkler inde - og med intentioner om at skabe fælles visioner og værdier samt at tage initiativer til fælles pædagogiske debatter mellem alle skolens ansatte. Forsøg med samdrift og fælles lederteam antyder dette.¹⁰⁷

Forældreindflydelse i helhedsskolen

Sidst – men ikke mindst – er der et stort problem, der handler om forældrenes manglende indflydelse på fritidsordninger i skolens regi. Både folkeskoleloven og serviceloven lægger op til, at der skal samarbejdes med forældrene omkring skole og fritid. Ifølge folkeskoleloven fastsætter skolebestyrelserne principperne for hele skolens virksomhed, herunder altså også SFO.

På omkring halvdelen af skolerne i Evalueringsinstituttets undersøgelse har SFO'erne eget forældreråd (rådgivende forstås). Anliggender fra SFO'en tages derimod sjældent op i skolebestyrelsen. Det er heller ikke tydeligt hvilken funktion forældrerådet har, eller om der foregår en koordinering og kontakt mellem forældreråd og skolebestyrelse.¹⁰⁸

En ting er den formelle indflydelse, men forældre er ofte også interesserede i at være i løbende dialog om den udvikling, der er i gang, f.eks. når det gælder samtænkning mellem undervisnings- og fritidsdelen.¹⁰⁹

Alt i alt tyder det på, at der er brug for en styrkelse forældrenes involvering og indflydelse, så virkeligheden kommer til at afspejle dels deres interesser som part i sagen, dels deres rettigheder ifølge lovgivningen.

¹⁰⁶ Danmarks Evalueringsinstitut: "Skolefritidsordninger mellem skole og fritidspædagogik", 2006 (s. 36)

¹⁰⁷ Ulrich Storgaard Andersen: "Evaluering af samdrift/fælles ledelse mellem Gadbjerg Skole, SFO og børnehaven Labyrinten" (Under udarbejdelse), Give Kommune og CVU Jelling, 2006

¹⁰⁸ Danmarks Evalueringsinstitut: "Skolefritidsordninger mellem skole og fritidspædagogik", 2006 (s. 36)

¹⁰⁹ Peter Mikkelsen m.fl.: "Evaluering af samtænkning mellem skole og fritidshjem" Københavns Kommune og CVU Stor-københavn, 2002 (s. 43)

Skolestartsudvalgets papir med inspiration til udarbejdelse af ”Mål og indholdsbeskrivelse for fritidsordninger”

Mål og indhold i det pædagogiske arbejde i fritidsordninger – til inspiration

Fritidsordningerne skal i samarbejde med forældre og skolen skabe muligheder for, at børnene får både omsorg og udfordringer i deres dagligdag. I fritidsordningerne skal det pædagogiske arbejde tilrettelægges med respekt for børnenes egne valg af kammerater og lege. De voksnes tilbud om aktiviteter skal udfordre børnenes nysgerrighed, kreativitet og lyst til at prøve nyt. Børnene skal have indflydelse og medbestemmelse på indholdet i deres fritid. Det pædagogiske arbejde i fritidsordningerne har særligt fokus på tre områder:

1. Personlighedsudvikling og sociale kompetencer
2. Æstetiske, sproglige og kropslige udtryksformer
3. Mødet med natur og kultur

Inden for de tre områder er der nogle sigt punkter for indholdet i det pædagogiske arbejde:

Personlighedsudvikling og sociale kompetencer

- At børnenes selvværdsfølelse styrkes ved, at de får muligheder for samvær med anerkendende voksne
- At børnenes tillid til egen formåen vokser ved, at de får muligheder for passende udfordringer
- At børnene tilegner sig sociale spilleregler og ansvarlighed ved, at de får mulighed for at deltage i forpligtende fællesskaber med andre børn og voksne
- At børnenes sociale kompetencer udvikles ved, at de får muligheder for selv at lege eller gennemføre projekter sammen med deres kammerater.

Æstetiske, sproglige og kropslige udtryksformer

- At børnenes kreativitet stimuleres ved, at de får mulighed for at forfølge og udføre deres egne ideer og planer
- At børnene lærer at mestre forskellige kulturteknikker ved, at de får mulighed for at eksperimentere med forskellige medier og materialer
- At børnene får erfaring med forskellige former for fysisk udfoldelse ved, at de får muligheder for at deltage i idræt og andre former for planlagte bevægelsesaktiviteter
- At børnene får lyst til at leve sundt og bevæge sig ved, at de får muligheder for inspiration fra voksne rollemodeller og omgivelser, der indbyder til fysisk aktivitet

Mødet med natur og kultur

- At børnene oplever glæde ved og respekt for naturen ved, at de får muligheder for at deltage i ture og projekter i det fri

- At børnene tilegner sig mange forskellige erfaringer med natur og naturfænomener ved, at de får muligheder for at undersøge og eksperimentere på dette felt
- At børnene får erfaringer med forskellige kulturtilbud ved, at de får muligheder for at komme til udstillinger, se teater mv.
- At børnene får forståelse for den kulturelle mangfoldighed ved, at de får mulighed for at møde andre kulturers traditioner, skikke mv.

Notat om tilgangen til Lektiehjælp Lektiehjælpsprojektet, januar 2006 Af Lise Tingleff Nielsen,

Udviklingskonsulent
KLEO

D. 20. januar 2006

Forståelsen af lektiehjælp i Lektiehjælpsprojektet

I lektiehjælpsprojektet arbejder 28 kommuner med at udvikle forskellige former for lektiehjælpstilbud. Det er et pædagogisk tilbud til udsatte børn, som gives i forlængelse af deres almindelige skolegang. En tilbud, der varetages af professionelle (lærere eller pædagoger) - undertiden i samarbejde med frivillige voksne eller børn. De fleste af disse projekter er karakteriseret ved en meget bred og nuanceret forståelse af lektiehjælpsbegrebet. Lektiehjælp handler således ikke primært om at lave det "man ikke nåede i skolen". Lektiehjælp handler med henvisning til de 28 projekter i langt højere grad om *at kvalificere de deltagende børns faglige, personlige og sociale forudsætninger på en sådan måde, at de i langt højere grad kan deltage i og bidrage til den almindelige undervisning*. I lektiehjælpsprojektet kan man således møde projekter, som fokuserer på:

- At arbejde systematisk på at forberede eleverne på morgendagens skoledag ved at kigge tasken igennem, holde orden i tasken, tale om hvad der er sket i skolen i dag, forberede det, der skal ske i morgen – både fagligt og social – gennem både samtaler og konkrete øvelser. Det kan fx være, at eleven i lektiehjælpstilbuddet arbejder videre på det projekt om hvaler, som han eller hun er i gang med i klassen.
- At give eleverne positive oplevelser med at læse lektier samtidig med, at der i samarbejde mellem klasselærer, kontaktperson, elev, forældre og lokalmiljø udarbejdes og iværksættes en plan for elevens øvrige fritidsliv (fritidsjob, sportsaktiviteter etc.)
- At træne elevernes sociale kompetencer gennem fx rollespil.
- At give eleverne oplevelser og erfaringer med lokalområdets kulturliv for herigennem at udvide børnenes erfaringsverden, lære dem at opsøge og bruge forskellige kulturelle tilbud og ikke mindst for at kvalificere deres generelle forudsætninger for at "have noget at bidrage med" i normalundervisningen.
- At inddrage forældrene på en sådan måde, at børn og forældre sammen får positive oplevelser med at tale om skole og lave lektier.
- At etablere et forum for samtale/ fællesskab m.h.p. at skabe en voksen-barn relation, hvor barnet oplever omsorg og tryghed fra en anerkendende voksen.
- At opbygge og udvikle relationerne mellem de deltagende børn, således at de i højere grad kan bruge hinanden både fagligt og socialt.

Undertegnede er projektleder af følgeforskningsgruppen, som på opdrag fra UVM har til opgave at indsamle, analysere og beskrive erfaringerne fra de 28 lektiehjælpsprojekter. Følgeforskningsgruppen arbejder således med følgende problemstilling som afsæt:

- Hvordan kan man understøtte udviklingen af et lokalt forankret tilbud, som kan give udsatte børn og unge en sådan mulighed for at læse lektier¹¹⁰, at de tilegner sig langt bedre forudsætninger for at kunne deltage i den almindelige skoles undervisning og fællesskab med andre børn?

Se i øvrigt <http://lektiehjaelp.udsatteboern.net>

Med venlig hilsen

Lise Tingleff Nielsen, udviklingskonsulent, KLEO

¹¹⁰ Der henvises til den brede forståelse af lektiehjælp, som er beskrevet øverst.

Kortlægning af elever der går et ekstra år i børnehaveklasse

Undersøgelse af elever der går et ekstra år i børnehaveklasse

© UNI•C januar 2006

Af Simon Reusch

Baggrund

Det af regeringen nedsatte Skolestartudvalg har ønsket en landsdækkende undersøgelse af aldersfordelingen af eleverne i børnehaveklassen samt omfanget af elever, der går et ekstra år i børnehaveklasse og årsagerne hertil.

På denne baggrund blev UNI-C Statistik & Analyse bedt om at forestå undersøgelsen.

Elevgrundlag

I dette kapitel belyses elevgrundlaget i børnehaveklassen. Eleverne beskrives i forhold til køn, tosprogethed, fødselstidspunkt herunder regionale forskelle samt skole-type.

Køn

De 1.675 skoler rapporterer, at der p.t. er indskrevet 55.526 elever i børnehaveklassen fordelt på 28.595 drenge (=51,5%) og 26.931 piger (=48,5%).

Tosprogede

Skolerne karakteriserer 5.332 af eleverne som tosprogede, hvilket svarer til 9,6% af det samlede antal på 55.526 elever.

Det kan have analytisk interesse, at kategorisere skolerne efter *andel tosprogede* med henblik på at analysere eventuelle sammenhænge med andelen af omgængere.

De 1.675 skoler kan grupperes som vist i tabel 1.¹¹¹ Præcis halvdelen af skolerne har *ingen* tosprogede elever i børnehaveklasserne. 28% af skolerne har op til 10% tosprogede i børnehaveklasserne. Herefter ses det, at 14% af skolerne har mellem 11% og 25% tosprogede, samt at 5% af skolerne har mellem 26% og 50% tosprogede. Endelig har 3% af skolerne en majoritet af tosprogede elever i børnehaveklasserne.

Tabel 1 Skoler fordelt efter procentdel tosprogede i skolens børnehaveklasser

	Antal	Pct.
Alle	1675	100,0%

¹¹¹ Bemærk, at kategoriseringen af tosprogede – på baggrund af en formidlingsmæssig afvejning - er angivet lidt upræcist. Den matematisk præcise inddeling er (a) 0%, (b)]0%;10%], (c)]10%;25%], (d)]25%;50%], (e)]50%;100%].

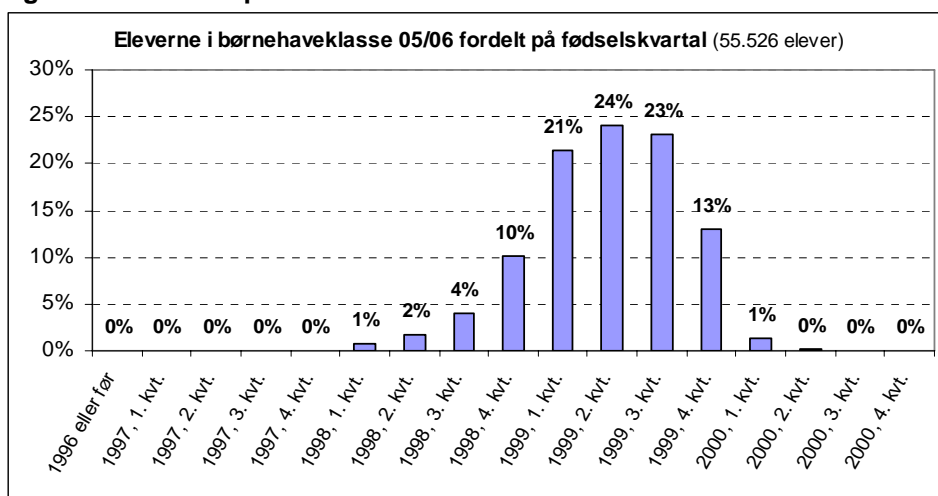
skoler

a) 0% tospro gede	837	50,0%
b) 1 – 10% tospro gede	471	28,1%
c) 11 – 25% tospro gede	230	13,7%
d) 26 – 50% tospro gede	82	4,9%
e) 51% tospro gede eller mere	55	3,3%

Fødselskvartal

De 55.526 elever fordeler sig procentvis på fødselskvartaler, som vist i Figur 1. Fordelingens tyngdepunkt er 1., 2. og 3. kvartal 1999.

Figur 1 Fødselstidspunkt for børnehaveklasseelever 05/06



I Tabel 2 ses datagrundlaget for figuren.

Som udgangspunkt skal eleverne i børnehaveklassen 05/06 være født i 1999. Jf. folkeskoleloven kan der søges om dispensation fra alderskriteriet med henblik på tidlig skolestart såfremt barnet er født i 1., 2. eller 3. kvartal i det kommende kalenderår (dvs. 2000). Børn, som er optaget i børnehaveklassen 05/06, kan således være født frem til 3. kvartal 2000. Der er dog alligevel indrapporteret 10 elever med fødselsdato i 4. kvartal 2000.¹¹²

Tabel 2 Børnehaveklasseelever fordelt efter fødselstidspunkt

Fødselskvartal	Antal	Pct.	Kumuleret pct.
1996 eller før	4	0,0%	0,0%
1997, 1. kvrt.	2	0,0%	0,0%
1997, 2. kvrt.	8	0,0%	0,0%
1997, 3. kvrt.	11	0,0%	0,0%
1997, 4. kvrt.	31	0,1%	0,1%
1998, 1. kvrt.	440	0,8%	0,9%
1998, 2. kvrt.	934	1,7%	2,6%
1998, 3. kvrt.	2262	4,1%	6,6%
1998, 4. kvrt.	5667	10,2%	16,9%
1999, 1. kvrt.	11918	21,5%	38,3%
1999, 2. kvrt.	13319	24,0%	62,3%
1999, 3. kvrt.	12812	23,1%	85,4%
1999, 4. kvrt.	7209	13,0%	98,4%
2000, 1. kvrt.	733	1,3%	99,7%
2000, 2. kvrt.	126	0,2%	99,9%
2000, 3. kvrt.	40	0,1%	100,0%
2000, 4. kvrt.	10	0,0%	100,0%
2001	0	0,0%	100,0%
Antal elever	55526	100,0%	

Det ses, at i alt 81,5% af børnehaveklassebørnene er født i 1999. Herudover viser opgørelsen, at 1,6% er født i 2000 – de er altså ét årlig tidligere i skole end normeringen.

Endelig er der i alt 16,9% som er født i 1998 eller tidligere – det er gruppen, der er et år eller mere forsinkede i forhold til normeringen.

Man kan opdele denne bestand efter køn og tosprogethed, for at belyse hvordan aldersmønsteret varierer i forhold til disse parametre. Dette billede kan ses i tabeller herunder:

Tabel 3 Børnehaveklasseelever fordelt efter fødselstidspunkt, køn og tosprogethed

	I alt	Ej tosprogede	Ej tosprogede	Tosprogede	Tosprogede
		drenge	piger	drenge	piger
1996 eller før	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,0%
1997, 1. kvrt.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
1997, 2. kvrt.	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,1%

¹¹² De 10 elever er indrapporteret fra 10 forskellige skoler, hvoraf 7 er frie grundskoler og 3 er folkeskoler.

1997, 3. kv.	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%	0,2%
1997, 4. kv.	0,1%	0,1%	0,0%	0,4%	0,1%
1998, 1. kv.	0,8%	1,0%	0,3%	1,8%	1,5%
1998, 2. kv.	1,7%	2,2%	0,8%	3,3%	2,3%
1998, 3. kv.	4,1%	5,8%	2,0%	6,0%	4,5%
1998, 4. kv.	10,2%	13,2%	7,2%	11,4%	8,1%
1999, 1. kv.	21,5%	21,9%	21,3%	20,5%	19,5%
1999, 2. kv.	24,0%	23,2%	25,4%	20,7%	22,0%
1999, 3. kv.	23,1%	21,5%	25,4%	19,7%	20,4%
1999, 4. kv.	13,0%	10,2%	15,5%	13,2%	17,0%
2000, 1. kv.	1,3%	0,6%	1,8%	1,7%	3,1%
2000, 2. kv.	0,2%	0,1%	0,3%	0,5%	0,8%
2000, 3. kv.	0,1%	0,0%	0,0%	0,4%	0,4%
2000, 4. kv.	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
2001	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Antal elever	55.526	25.792	24.402	2.803	2.529

Informationen i ovenstående tabel kan fx komprimeres som i den følgende Tabel 4, hvor det tydeligt fremgår,

- 1) at drenge kommer senere i skole end piger, og
- 2) at der er større spredning i skolestarttidspunktet for tosprogede end for ikke-tosprogede.
- 3) tosprogede drenge har en lidt tidligere skolestart end ikke-tosprogede drenge, mens billedet for piger er at de tosprogede piger gennemsnitligt har en lidt senere skolestart end ikke-tosprogede piger, men det væsentligste træk i billedet er den store spredning i skolestarttidspunktet

Tabel 4 Børnehaveklasselever fordelt efter om de er rettidigt i børnehaveklasse samt køn og tosprogethed

	I alt	Ej tosprogede	Ej tosprogede	Tosprogede	Tosprogede
		drenge	piger	drenge	piger
I skole "for sent"	16,9%	22,3%	10,3%	23,1%	16,8%
I skole "rettidigt"	81,5%	76,9%	87,5%	74,2%	78,8%
I skole "for tidligt"	1,6%	0,8%	2,2%	2,7%	4,3%
Antal elever	55.526	25.792	24.402	2.803	2.529

Skoletype

En opdeling af aldersfordelingen på elever fra hhv. folkeskolen og de frie grundskoler er foretaget i Tabel 5.

Den viser, at de frie grundskoler i højere grad end folkeskoler har børnehaveklassebørn som er tidligere end normeringen, 4,1% mod 1,3%. Tilsvarende har de frie skoler færre børn som er senere end normeringen, 12,3% mod 17,5% i folkeskolen.

For såvel folkeskoler som frie grundskoler er der dog naturligvis tale om store forskelle fra skole til skole.

Tabel 5 Forskelle i aldersfordeling i børnehaveklassen afhængigt af skoletype

	Født 1998 eller før	Født 1999	Født 2000	Antal elever
Hele landet	16,9%	81,5%	1,6%	55.526
Folkeskole	17,5%	81,2%	1,3%	48.622
Fri grundskole	12,3%	83,6%	4,1%	6.904

Regionale forskelle i aldersfordeling

Ovenfor blev det påvist, at tosprogede har en systematisk anden aldersfordeling end dansksprogede børn. Da de tosprogede børn er skævt fordelt på amter, undersøges evt. regionale forskelle i aldersfordeling ved udelukkende, at se på de dansksprogede børn (som i alt udgør 50.194 i undersøgelsen).

Analysen viser visse klare regionale forskelle. I store træk er det tydeligt, at børnehaveklasseeleverne i Region Hovedstaden er lidt yngre end i resten af landet. I Københavns Kommune er hele 4% af børnene yngre end normeringen, mens 2% af børnene er yngre end normeringen i resten af region Hovedstaden. Det typiske billede i resten af landet er, at 1% af børnehaveklasseeleverne er yngre end normeringen.

Ser man på gruppen af børn, som er født 1998 eller før, og som dermed er forsinkede i forhold til normeringen, så ligger amterne i Region Hovedstaden lavt sammen med flere amter i Jylland. Mest iøjnefaldende er det, at der på Bornholm er hele 24% af eleverne i børnehaveklasserne, som er forsinkede i forhold til normeringen.¹¹³ Det kan evt. forklares ved, at alle børn på Bornholm screenes af PPR i 3-års-alderen, hvilket vist ikke er tilfældet andre steder i landet.

Tabel 6 Regionale forskelle i aldersfordeling i børnehaveklassen

	Født 1998 eller før	Født 1999	Født 2000	Antal elever
Hele landet	16,5%	82,1%	1,4%	50.194
Københavns kommune	13%	84%	4%	1.877
Frederiksberg kommune	13%	85%	2%	594
Københavns amt	15%	83%	2%	5.914
Frederiksborg amt	15%	83%	2%	4.012
Roskilde amt	19%	80%	1%	2.506
Vestsjællands amt	16%	81%	2%	2.891
Storstøms amt	19%	79%	2%	2.683
Bornholms regionskom.	24%	74%	1%	384
Fyns amt	17%	82%	1%	4.211
Sønderjyllands amt	16%	82%	2%	2.611
Ribe amt	15%	84%	1%	2.402
Vejle amt	17%	82%	1%	3.682
Ringkøbing amt	15%	84%	1%	2.978
Århus amt	19%	80%	1%	6.117
Viborg amt	14%	85%	1%	2.550
Nordjyllands amt	18%	81%	1%	4.782

Bemærk, tabellen omfatter kun dansksprogede børn.

¹¹³ Et statistisk test viser, at forskellen er klart signifikant. Den høje andel kan altså ikke alene være et udslag af tilfældigheder.

Omgængerne

I dette kapitel belyses omgængerne i børnehaveklassen, dvs. hvor mange elever der pt. er i gang med deres 2. år i børnehaveklassen. Omgængerne fordeles endvidere efter køn, tosprogethed og fødselskvartal. Og på baggrund heraf udledes *risikoen* for at børn med bestemte karakteristika må gå om.

Antal omgængere

Skolerne rapporterer om i alt 1.171 omgængere ud af 55.526 elever. Andelen 1.171 / 55.526 svarer til at 2,11% af børnene i børnehaveklasserne er omgængere.

Andelen af omgængere i den aktuelle population er dog ikke et korrekt estimat for *sandsynligheden* for at en nystartet børnehaveklasseelev skal gå om. Dette estimat er $1.171 / (55.526 - 1.171) = 2,15 \%$, jf. metodefodnoten.¹¹⁴

Tabel 7 Totale antal omgængere

	Antal omgængere	Elevtal	Andel omgængere	Risiko for at ny elev skal gå om
I alt	1.171	55.526	2,11%	2,15%

Køn

De 1.171 omgængere fordeler sig på 792 drenge (68%) og 379 piger (32%). Man skal dog huske at antallet af drenge og piger er lidt forskelligt, hvorfor det er mere præcist, at sammenligne omgænger-andele blandt de to køn.

Omgængerandelen for drenge er 2,77% (792 ud af 28.595), og tilsvarende er omgængerandel for piger 1,41% (379 ud af 26.931). Omgængerandelen er altså ret præcist dobbelt så stor for drenge som for piger.

Tabel 8 Omgængere fordelt efter køn

	Antal omgængere	Elevtal	Andel omgængere	Risiko for at ny elev skal gå om
I alt	1.171	55.526	2,11%	2,15%
Dreng	792	28.595	2,77%	2,85%
Pige	379	26.931	1,41%	1,43%

Tosprogede

De 1.171 omgængere fordeler sig på 292 tosprogede (25%) og 879 dansksprogede (75%).

¹¹⁴ Metodebemærkning: Den præcise metode til at belyse omgængerandelen er at følge en årgang *førstegangs-skolestartere*, og herefter kortlægge "hvordan det gik dem". Det vil give den eksakte omgængerandel. I denne undersøgelse betragter vi alle nuværende elever i børnehaveklassen, hvilket både omfatter førstegangs-skolestartere og omgængere fra tidligere år. Derfor beregnes andelen med formlen $omgængerandel = omgængere / (elevantal - omgængere)$.

Omgængerandelen for tosprogede er 5,48% (292 ud af 5.332), og tilsvarende er omgængerandelen for dansksprogede 1,75 % (879 ud af 50.194). Omgængerandelen er altså mere end 3 gange så høj for tosprogede som for dansksprogede.

Tabel 9 Omgængere fordelt efter tosprogethed

	Antal omgængere	Elevtal	Andel omgængere	Risiko for at ny elev skal gå om
I alt	1.171	55.526	2,11%	2,15%
Tosprogede	292	5.332	5,48%	5,79%
Dansksprogede	879	50.194	1,75%	1,78%

Opdeler man efter både tosprogethed og køn er billedet som i Tabel 10. Tabellen viser, at yderpunkterne mht. sandsynligheden for at skulle gå et år ekstra i børnehaveklassen er 1,15% for en dansksproget pige og 7,31% for en tosproget dreng.

Tabel 10 Omgængere fordelt efter køn og tosprogethed

	Antal omgængere	Elevtal	Andel omgængere	Risiko for at ny elev skal gå om
I alt	1.171	55.526	2,11%	2,15%
Tosproget dreng	191	2.803	6,81%	7,31%
Tosproget pige	101	2.529	3,99%	4,16%
Dansksproget dreng	601	25.792	2,33%	2,39%
Dansksproget pige	278	24.402	1,14%	1,15%

Fødselstidspunkt

Elevernes fordeling på fødselskvartal (fra Tabel 2) er vist i

Tabel 11, kolonne A. Denne fordeling er fratrukket omgængere, hvorved fremkommer populationen af nystartede elever (kolonne B.) Denne fordeling holdes op i mod omgængernes fødselskvartaler (kolonne C.) Derved fås estimer for omgængersandsynligheder for eleverne mht. fødselskvartal.¹¹⁵

Tabellen viser, at blandt børn med udskudt skolestart, er der 0,29% der går om.

Blandt børn med fremskudt skolestart er andelen derimod 13,7%.

Inden for gruppen af børn, som indskrives rettidigt, ses en betydelig forskel i risikoen for at barnet skal gå om, afhængigt af fødselskvartal. Blandt børn født i årets første kvartal er sandsynligheden 0,9% for at barnet skal tage et ekstra år i børnehaveklassen. Denne sandsynlighed er ca. 5 gange større (4,6%), hvis barnet er født i årets sidste kvartal.

¹¹⁵ Risikoen fås ved kolonne D = kolonne C / kolonne B.

Tabel 11 Omgængere fordelt efter fødselstidspunkt

Barnets fødselstidspunkt	A: Antal børn i børnehave- klassen 05/06	B: Antal nystartede i børnehaveklassen 05/06	C: Antal omgængere i 05/06, forskudt til deres skolestartår, som var 04/05	D: Risiko for at en ny elev skal gå om
I alt	55.526	54.355	1.171	2,15%
Et eller flere år før det normerede skolestartår ("for sen" skolestart)	9.359	8.312	24	0,29%
1. kvartal i det normerede skolestartår	11.918	11.863	109	0,92%
2. kvartal i det normerede skolestartår	13.319	13.291	220	1,66%
3. kvartal i det normerede skolestartår	12.812	12.786	365	2,85%
4. kvartal i det normerede skolestartår	7.209	7.196	329	4,57%
Året efter det normerede skolestartår ("for tidlig" skolestart)	909	907	124	13,67%

Hvis man inddrager viden om barnets køn i kombination med fødselstidspunkt, så får man de kønsspecifikke omgængerrisici, som er vist i Tabel 12.

Her ses det, at drenges generelt ringere skolemodenhed får større og større betydning jo yngre barnet sættes i skole. Således er risikoen for at en dreng skal gå om, hvis han får dispensation til at komme for tidligt i skole, oppe på næsten 28%.

Tabel 12 Omgængere fordelt efter fødselstidspunkt og køn

Barnets fødselstidspunkt	Antal nystartede drengene i børnehave- klassen 05/06	Risiko for at en ny elev skal gå om, hvis eleven er en dreng	Antal nystartede piger i børnehave- klassen 05/06	Risiko for at en ny elev skal gå om, hvis eleven er en pige
I alt	27.803	2,85%	26.552	1,43%
Et eller flere år før det normerede skolestartår ("for sen" skolestart)	5.694	0,30%	2.618	0,27%
1. kvartal i det normerede skolestartår	6.202	1,19%	5.661	0,62%
2. kvartal i det normerede skolestartår	6.553	2,37%	6.738	0,96%
3. kvartal i det normerede skolestartår	6.091	4,45%	6.695	1,40%
4. kvartal i det normerede skolestartår	2.990	6,66%	4.206	3,09%
Året efter det normerede skolestartår ("for tidlig" skolestart)	273	27,84%	634	7,57%

Skoletype

Andelen af omgængere er kun svagt påvirket af skoleformen. I folkeskolens børnehaveklasse er 2,13% pt. omgængere, mens andelen ligger lidt lavere – 1,96% - hos de frie grundskoler.

Tabel 13 Omgængere fordelt efter skoletype

	Antal omgængere	Elevtal	Andel omgængere	Risiko for at ny elev skal gå om
I alt	1.171	55.526	2,11%	2,15%
Folkeskole	1.036	48.622	2,13%	2,18%
Fri grundskole	135	6.904	1,96%	1,99%

Koncentration af tosprogede

Det er tidligere i rapporten vist, at tosprogede har større sandsynlighed for at skulle gå om end dansksprogede. Derfor vil man naturligvis også finde en større andel omgængere på skoler med høj koncentration af tosprogede end på skoler uden tosprogede. Tabel 14 viser, hvorledes risikoen for at gå om afhænger af koncentrationen af tosprogede på skolen. Det har kun meget svag indflydelse på omgængerrisikoen, om der er 11-25% tosprogede eller slet ingen. Risikoen for at gå om ligger i gennemsnit fra 1,78% til 2,21%.

Risikoen tager derimod et spring op når man betragter skoler med en koncentration af tosprogede på 26%-50% eller over 50%. I disse to grupper af skoler er risikoen for at gå om i gennemsnit fra 3,60% til 4,41%.

Tabel 14 Omgængere fordelt efter skolens koncentration af tosprogede

	Antal omgængere	Elevtal	Andel omgængere	Risiko for at ny elev skal gå om
I alt	1.171	55.526	2,11%	2,15%
0%	341	19.482	1,75%	1,78%
1 - 10%	410	20.641	1,99%	2,03%
11 - 25%	213	9.870	2,16%	2,21%
26 - 50%	124	3.569	3,47%	3,60%
51% eller højere	83	1.964	4,23%	4,41%

I forlængelse heraf er det naturligt at undersøge, hvorledes dansk- og tosprogedes risiko for at skulle gå om i børnehaveklassen hver især afhænger af, om barnet går i en skole med lav eller høj koncentration af tosprogede.

Tabel 15 viser, at risikoen for at en tosproget skal gå om *reduceres* noget jo *større* koncentrationen er af tosprogede i skolens børnehaveklasser. Samtidig er det således, at risikoen for at en dansksproget elev skal gå om *øges*, jo *større* koncentrationen er af tosprogede i skolens børnehaveklasser.

Tabel 15 Omgængere fordelt efter skolens koncentration af tosprogede og om eleven er tosproget

Barnets fødselstidspunkt	Antal tosprogede elever i børnehaveklassen 05/06	Risiko for at en ny elev skal gå om, hvis eleven er tosproget	Antal dansksprogede elever i børnehaveklassen 05/06	Risiko for at en ny elev skal gå om, hvis eleven er dansksproget
I alt	5.332	5,79%	50.194	1,78%

0% tosprogede	0	-	19.482	1,77%
1 - 10% tosprogede	1.030	6,85%	19.611	1,79%
11 - 25% tosprogede	1.559	5,69%	8.311	1,58%
26 - 50% tosprogede	1.256	5,81%	2.313	2,44%
51% tosprogede eller højere	1.487	4,94%	477	2,80%

Amt

Endvidere er de regionale omgængerrisici kortlagt. Frederiksberg kommune ligger som det eneste område på en omgængersandsynlighed på under 1%. Bornholm ligger højest på næsten 4% i omgængersandsynlighed. Man må tage forbehold for at netop de to nævnte områder har de mindste elevgrundlag og dermed størst statistisk usikkerhed på procenterne.

Tabel 16 Omgængere fordelt efter amt

	Antal omgængere	Elevtal	Andel omgængere	Risiko for at ny elev skal gå om
I alt	1.171	55.526	2,11%	2,15%
Københavns kommune	64	2.696	2,37%	2,43%
Frederiksberg kommune	5	681	0,73%	0,74%
Københavns amt	161	6.865	2,35%	2,40%
Frederiksborg amt	70	4.360	1,61%	1,63%
Roskilde amt	68	2.768	2,46%	2,52%
Vestsjællands amt	80	3.086	2,59%	2,66%
Storstrøms amt	63	2.829	2,23%	2,28%
Bornholms regionskom.	15	391	3,84%	3,99%
Fyns amt	74	4.674	1,58%	1,61%
Sønderjyllands amt	59	2.804	2,10%	2,15%
Ribe amt	61	2.580	2,36%	2,42%
Vejle amt	97	4.011	2,42%	2,48%
Ringkøbing amt	50	3.185	1,57%	1,59%
Århus amt	138	6.856	2,01%	2,05%
Viborg amt	47	2.661	1,77%	1,80%
Nordjyllands amt	119	5.079	2,34%	2,40%

Skolestørrelse

Det er endeligt undersøgt om skolens størrelse har betydning for risikoen for at skulle gå om. Tabel 17 viser, at det – alt andet lige - ikke er tilfældet.

Tabel 17 Omgængere fordelt efter skolestørrelse

	Antal omgængere	Elevtal	Andel omgængere	Risiko for at ny elev skal gå om
I alt	1.171	55.526	2,11%	2,15%
Lille skole	234	11.656	2,01%	2,05%
Mellemstor skole	416	19.401	2,14%	2,19%
Stor skole	521	24.469	2,13%	2,18%

"Lille skole" er skoler med 0-249 elever, "Mellemstor skole" er skole med 250-499 elever, og "Stor skole" er skole med 500 elever eller derover.

Årsagerne

I dette kapitel belyses årsagerne til at en elev går et år om i børnehaveklassen. Årsagerne differentieres endvidere efter køn, tosprogethed og fødselstidspunkt.

Beskrivelse af årsagerne til at eleven går om

For hver af de 1.171 omgængere skulle skolerne angive årsagen til det ekstra år i børnehaveklassen (se Tabel 18.)

Skolen kunne vælge mellem begrundelserne:

- Fortrinsvis sproglige årsager
- Fortrinsvis generelt faglige årsager
- Fortrinsvis motoriske årsager
- Fortrinsvis koncentrationsproblemer
- Fortrinsvis adfærdsmæssige årsager
- En kombination af ovennævnte og/eller andre årsager
- Ved ikke

For størsteparten (52%) af omgængerne blev årsagen kategoriseret som ”en kombination”. Dertil kommer 7% af omgængerne, hvor skolen ikke var bekendt med årsagen. For de resterende 41% af børnene, kunne skolen kategorisere afgrænset. Mest brugte begrundelse (15%) er koncentrationsproblemer. Herefter følger generelt faglige årsager (11%), sproglige årsager (9%), adfærdsmæssige årsager (6%) samt motoriske årsager (1%).

Tabel 18 Årsag til at børn går om – skolens primære årsagsangivelse

	Antal	Procent
Fortrinsvis sproglige årsager	106	9%
Fortrinsvis generelt faglige årsager	130	11%
Fortrinsvis motoriske årsager	6	1%
Fortrinsvis koncentrationsproblemer	172	15%
Fortrinsvis adfærdsmæssige årsager	67	6%
En kombination af ovennævnte og/eller andre årsager	606	52%
Ved ikke	84	7%
Antal børn	1.171	100%

For de børn, hvor det ekstra år, begrundes med ”en kombination af årsager”, kunne skolen efterfølgende afkrydse en konkret kombination af årsager, evt. suppleret med en fri tekstlig uddybning.

Tabellen herunder viser, at ud af de 606 omgængerbørn, som er begrundet med en kombination, har skolerne i 507 tilfælde angivet en kombination af årsager:¹¹⁶

¹¹⁶ Bemærk, at ved dette uddybende spørgsmål kan skolen svare multipelt, dvs. med flere svar. Derfor giver summen af svarene i kategorierne mere end de 507, som har svaret.

Tabel 19 Årsager til at børn går om – baseret på de 507 omgængere, som skolen karakteriserer ved en kombination af årsager

	Antal	Procent
Sproglige årsager	135	27%
Generelt faglige årsager	224	44%
Motoriske årsager	60	12%
Koncentrationsproblemer	296	58%
Adfærdsmæssige årsager	192	38%
Anden årsag	230	45%
Antal børn	507	

Denne uddybning giver relativt set omtrent de samme mønstre som sås i forrige tabel. Tabel 20 belyser en hypotese om at bestemte kombinationer af årsager kunne være mere sammenfaldende end andre. Det vises her detaljeret hvilke kombinationer af årsager, som angives.

For 35% af omgængerne angives årsagskombinationen ”Generelt faglige årsager / Koncentrationsproblemer”. Herefter følger kombinationen ”Koncentrationsproblemer / Adfærdsmæssige problemer” i 34% af tilfældene.

Tabel 20 Kombinationer af årsager – for de 507 omgængere, som skolen karakteriserer ved en kombination af årsager

	Sprog- lige årsager	Generelt faglige årsager	Moto- riske årsager	Koncen- trations- proble- mer	Ad-færds- mæssige årsager	Anden årsag	I alt
Sproglige årsager		21%	6%	20%	10%	8%	27%
Generelt faglige årsager	21%		8%	35%	21%	8%	44%
Motoriske årsager	6%	8%		11%	7%	3%	12%
Koncentrationsproblemer	20%	35%	11%		34%	16%	58%
Adfærdsmæssige årsager	10%	21%	7%	34%		9%	38%
Anden årsag	8%	8%	3%	16%	9%		45%
I alt (antal)	135	224	60	296	192	230	507

Tabellen viser hvor procentdelen af børn, for hvem skolen har angivet en kombination af årsager, på basis af de 507 omgængere, som i alt var blevet kategoriseret med en kombination. Bemærk, at tabellen er symmetrisk af natur. Bemærk endvidere at summen af procenttallene er over 100%, idet nogle omgængere er registreret med flere kombinationer (hvis der er markeret 3 eller flere årsager).

I de 230 tilfælde, hvor skolen har markeret anden årsag, er dette typisk ledsaget af en specifik begrundelse. I mange tilfælde angiver skolen ”manglende modenhed” som årsag.

Sammenvejning af årsager

I Tabel 18 - Tabel 20 er skolernes kategorisering af årsagerne vist på forskellige måder. I Tabel 18 så man fordelingen af primærårsager, men kun for de 481 af omgængerne (=41% af de 1171), som havde angivet en *afgrænset* primærårsag.

Tabel 19 viste fordelingen af årsager for de børn, der var karakteriseret ved en kombination. Denne tabel omfattede dog kun de 507 omgængere (=43% af de 1171 omgængere), som skolen havde karakteriseret årsagsmønsteret for.

Tabel 20 gav fordelingen på kombinationer af årsager for samme gruppe.

For at få det fulde udbytte af informationen i skolernes årsangsangivelser er data herefter bearbejdet, således at rapporten i det følgende anvender årsangsangivelserne således:

- De 481 omgængere (=41%) med angivet primærårsag tæller med vægten 1.
- De 507 omgængere (=43%) med angivet kombination tæller hver især med vægten 1 fordelt lige på de angivne årsager. Fx vil en person med årsagskombinationen "Generelt faglige årsager / Koncentrationsproblemer" tælle *halvt* med i hver af de to kategorier.
- De 99 omgængere (=8%) med angivelse af kombination uden udspecificering af årsager tæller med vægten 1 i kategorien "Anden årsag / ved ikke"
- De 84 omgængere (=7%) med årsagen "ved ikke" tæller ligeledes med vægten 1 i kategorien "Anden årsag / ved ikke".

Derved fås Tabel 21 som viser, at for 25% af omgængere begrundes det ekstra år med koncentrationsproblemer, 19% begrundes med generelt faglige årsager, 13% begrundes med sproglige årsager, 12% begrundes med adfærdsmæssige årsager og 2% med motoriske årsager.

Tabel 21 Komplet årsagsfordeling for alle omgængere

	Antal	Procent
Alle omgængere	1.171	100%
Sproglige årsager	152	13%
Generelt faglige årsager	218	19%
Motoriske årsager	23	2%
Koncentrationsproblemer	288	25%
Adfærdsmæssige årsager	138	12%
Anden årsag / ved ikke	351	30%

Data er vægtet, hvis skolen har angivet flere årsager for barnet.

Hver omgænger tæller dog altid som 1 person.

Køn

Det samlede mønster af årsager dækker over væsentlige forskelle i mellem drenge og piger.

Tabel 21 viser, at for drenge begrundes det ekstra år i børnehaveklassen relativt mest med koncentrationsproblemer (28%, hvilket er 11 %-point mere end pigerne) og adfærdsmæssige problemer (14%, hvilket er 6 %-point mere end pigerne).

For piger begrundes det ekstra år i børnehaveklassen relativt mest med sproglige årsager (17%, hvilket er 6 %-point mere end drengene) og generelt faglige årsager (22%, hvilket er 5 %-point mere end pigerne).

Tabel 22 Omgængerårsager fordelt efter køn

	Dreng	Pige
Alle svar (antal)	792	379
Alle svar (procent)	100%	100%
Sproglige årsager	11%	17%
Generelt faglige årsager	17%	22%
Motoriske årsager	2%	3%
Koncentrationsproblemer	28%	17%
Adfærdsmæssige årsager	14%	8%
Anden årsag / ved ikke	28%	34%

Tosprogethed

Forskellene mellem dansksprogede og tosprogede er tydelige. For tosprogede begrundes det ekstra år i 36% af tilfældene med sprogproblemer. For de dansksprogede børn begrundes det ekstra år i relativt højere grad med koncentrationsproblemer og adfærdsproblemer.

Tabel 23 Omgængerårsager fordelt efter tosprogethed

	Tosproget	Dansksproget
Alle svar (antal)	292	879
Alle svar (procent)	100%	100%
Sproglige årsager	36%	5%
Generelt faglige årsager	18%	19%
Motoriske årsager	1%	2%
Koncentrationsproblemer	15%	28%
Adfærdsmæssige årsager	9%	13%
Anden årsag / ved ikke	21%	33%

Fødselstidspunkt

I

Tabel 11, kolonne C blev fordelingen af omgængernes fødselstidspunkt angivet. Herunder belyses det i Tabel 24 hvorledes årsagerne afhænger af fødselstidspunkt. Den relative årsagsfordeling afhænger ikke i udpræget grad af fødselstidspunkt. De væsentligste forskydninger er, at andelen af omgængere, som begrundes med generelt faglige årsager falder fra 27% for 1. kvartalsfødte til 13% for 4. kvartalsfødte. Den modsatte forskydning ses for gruppen af omgængere, der er karakteriseret ved ”anden årsag / ved ikke”. Andelen af omgængere, som begrundes med dette, stiger fra 19% for 1. kvartalsfødte til 33% for 4. kvartalsfødte.

Tabel 24 Omgængerårsager fordelt efter fødselstidspunkt

	Alle svar	Alle svar	Sprog-lige årsager	Generelt faglige årsager	Moto-riske årsager	Koncen-trations-proble-mer	Adfærds-mæssige årsager	Anden årsag / ved ikke
I alt	1.171	100%	13%	19%	2%	25%	12%	30%
Et eller flere år før det normerede skolestartår ("for sen" skolestart)	24	100%	32%	19%	2%	18%	11%	19%
1. kvartal i det norm. skolestartår	109	100%	14%	27%	3%	24%	11%	21%
2. kvartal i det norm. skolestartår	220	100%	14%	22%	1%	23%	14%	25%
3. kvartal i det norm. skolestartår	365	100%	10%	19%	2%	24%	11%	33%
4. kvartal i det norm. skolestartår	329	100%	14%	13%	2%	26%	12%	33%
Året efter det normerede skolestartår ("for tidlig" skolestart)	124	100%	14%	18%	2%	27%	8%	31%

Da der kun er 24 omgængere, som i forvejen er kommet "for sent" i skole, så er procentfordelingen for denne gruppe behæftet med en meget høj statistisk usikkerhed.

Om undersøgelsens gennemførelse

Logistik

Spørgeskemaet blev udsendt til 1.993 grundskoler, som tilbyder undervisning på børnehaveklassetrinnet (specialskoler er fraregnet).

Udsendelsen blev foretaget pr. email fredag den 9/12-05 med svarfrist mandag 19/12-05. Der blev umiddelbart herefter udsendt rykker med svarfrist 23/12-05.

Spørgeskemaet skulle endvidere besvares elektronisk.

Svarprocent

Der blev modtaget valide svar fra 1.675 skoler (84% af de inviterede skoler), hvilket er rigtig pænt, den korte svarfrist taget i betragtning.

Skoletype

De frie grundskoler var mere tilbøjelige til at deltage i undersøgelsen end folkeskolerne. Ud af de 448 frie grundskoler svarede 88%, mens andelen blandt de 1.545 folkeskoler lå 5 %-point lavere på 83%.

Tabel 25 Svarprocent efter skoletype

	Skoler	Har svaret	Ikke svaret
	Antal	Pct.	Pct.
I alt	1.993	84%	16%
Folkeskoler	1.545	83%	17%
Frie grundskoler	448	88%	12%

Region

For at give et retvisende billede af de regionale forskelle med hensyn til skolernes svartilbøjelighed er beregningen her afgrænset til folkeskolerne. Denne afgrænsning er endvidere særligt interessant fra et myndighedsperspektiv.

Det er tydeligt, at skolerne i Københavns kommune har været markant mindre villige til at afse resurser til at deltage i denne undersøgelse. Kun 52% af de københavnske folkeskoler svarede, hvilket er 27 %-point ringere end Vestsjællands amt, som med 79% leverede den næstdårligste svarprocent.

I top ligger Storstrøms amt med en svarprocent på 91% efterfulgt af Sønderjyllands amt på 90%.

Tabel 26 Svarprocent efter amt (kun folkeskoler)

	Skoler		Ikke svaret	
	Antal	Har svaret	Pct.	Pct.
I alt	1.545	83%	17%	
Københavns kommune	62	52%	48%	
Frederiksberg kommune	8	88%	13%	
Københavns amt	129	84%	16%	
Frederiksborg amt	98	81%	19%	
Roskilde amt	62	81%	19%	
Vestsjællands amt	97	79%	21%	
Storstrøms amt	77	91%	9%	
Bornholms regionskom.	13	85%	15%	
Fyns amt	148	81%	19%	
Sønderjyllands amt	99	90%	10%	
Ribe amt	86	88%	12%	
Vejle amt	109	85%	15%	
Ringkøbing amt	117	85%	15%	
Århus amt	167	83%	17%	
Viborg amt	97	85%	15%	
Nordjyllands amt	176	86%	14%	

NB: Denne tabel vedrører kun folkeskolernes tilbøjelighed til at svare.

Skolens størrelse

Endelig er det undersøgt om skolens størrelse har betydning for skolens tilbøjelighed til at svar, og som Tabel 27 viser, så ligger svarprocenten på præcis samme niveau (84%) uanset skolestørrelse

Tabel 27 Svarprocent efter skolens størrelse

	Skoler		Ikke svaret	
	Antal	Har svaret	Pct.	Pct.
I alt	1.993	84%	16%	
Lille skole	873	84%	16%	
Mellemstor skole	638	84%	16%	
Stor skole	482	84%	16%	

Repræsentativitet

På baggrund af den høje svarprocent (84%) vurderes det generelt, at undersøgelsen generelt giver et nogenlunde præcist billede af omfanget af børn i børnehaveklassen, som må tage et år om, samt af årsagerne hertil.

Det er dog problematisk, at svarprocenten i Københavns kommune er så ekstraordinært lav. På grund af dette er der en risiko for, at nogle af undersøgelsens resultater ikke er helt så retvisende, som de burde være.

Bilag til tekst kapitel 8.4: Idræt i fritidsordninger, (SFO og fritidshjem). Af Mia Herskind

Baggrunden for at fremhæve idræt som et særligt indsatsområde i fritidsordninger (SFO og fritidshjem) er en overbevisning om at man, gennem idræt og bevægelsesaktiviteter, kan øge sundhed og trivsel blandt børn og forebygge sygdomme, samt gøre bevægelse og fysisk aktivitet til en del af hverdagen, også for de børn, der ikke er fysisk aktive i forvejen. Liegeledes er man overbevist om at gode oplevelser med idræt og bevægelsesaktiviteter er retningsgivende for børnenes fremtidige (sunde) fritidsinteresser.

Tanken om idræt som et indsatsområde i fritidsordninger skriver sig desuden ind i to meget aktuelle problemstillinger. Det første problem vedrører, at et stigende antal mennesker, også børn, lider af fedme og andre livsstilssygdomme. Det er naturligt at idræt og bevægelsesaktiviteter i den forbindelse får en særlig politisk opmærksomhed. En opmærksomhed på forebyggelse skal imidlertid altid ses i sammenhæng med fritidsordningernes og idrættens øvrige pædagogiske arbejde, herunder børns mulighed for udvikling af personlige og sociale kompetencer.

Den anden problemstilling vedrører 'Børn med behov for en særlig indsats'. Også indenfor idræts- og bevægelsesaktiviteter er der børn, der har brug for en særlig indsats. De har brug for at udvikle både basale motoriske- og bevægelsesmæssige færdigheder og deres personlige og sociale kompetencer, hvis de, på en kulturelt accepteret måde, skal deltage i et givent fællesskabs idræts- og bevægelsesaktiviteter.

For at komme med anbefalinger til en forbedret og forøget idrætsindsats, både overfor børnegruppen som helhed og overfor børn, der behøver en særlig indsats, er der behov for dels at forstå hvilke faktorer, der influerer børns deltagelse i idrætsaktiviteter set fra barnets perspektiv, dels at forstå hvordan forskellige organiseringer af idrætten påvirker praksis, og dermed børnenes muligheder for deltagelse. Derudover er der behov for viden om hvornår idræts- og bevægelsesaktiviteter kan betragtes som sundhedsfremmende (biologisk)

Idræt, leg og fysisk aktivitet i en dagliglivspædagogik

Idræt er i denne sammenhæng defineret som lege- og bevægelsesaktiviteter, som indebærer fysisk aktivitet. Idræt vedrører altså både mere færdigheds- og disciplinorienterede og legeorienterede aktiviteter. Idræt defineres desuden både som voksenorganiserede og børneinitierede aktiviteter. Det centrale fokus er den betydning, som idræt har på børns trivsel og på deres fysiske aktivitet.

Den brede definition er imidlertid ikke ensbetydende med at al idræt (både hvad angår indhold og organisering) er lige god eller velegnet i en fritidsordning. Som beskrevet ovenfor, er der behov for en nærmere analyse. Idræt skriver sig - i fritidsordningerne - ind i et pædagogisk felt, som har en pædagogisk opgave, som er anderledes end skolens pædagogiske opgave (Langager og Robenhaugen 2005, Langager 2005). I en tid hvor der er voldsom politisk opmærksomhed på børn, uddannelse og skolelæring, øges behovet for at nuancere faglige og dannelsesmæssige argumenter for hvorfor og hvordan den frie tid i fritidspædagogikken - og herunder idrætspædagogikken skal fastholde og udvikle andre perspektiver på barndom end skolen. Fritidspædagogik hænger i dag sædvanligvis sammen med plusord som samvær, fritid, omsorg, børneperspektiv, men mangler ofte en tættere dannelsesmæssige forankring. Der er behov for en nærmere analyse af hvad dagliglivets pædagogik skal indeholde (ibid.) Ligesom skolen formåede at skabe et billede af 'skolen for livet', vil opgaven i fremtiden være at præcisere fritidsordninger, som institutioner der varetager 'pædagogikken for livet' (Langager 2005, side 16).

Spørgsmålet, som også den fremtidige idræt i fritidsordningerne skriver sig ind i, er således hvilke hensigter og praksisser, der er centrale i en sådan dagliglivspædagogik?

Diskussionen af dette spørgsmål rækker udover denne artikels intention. Den indebærer en bredere samfundsmæssig og dannelsesmæssig begrundelse og perspektivering af hvad en særlig dagligdagspædagogik måtte fokusere på og indeholde. Det er imidlertid centralt at have 'Pædagogikken for livet' for øje, når man på politisk og institutionelt niveau lægger indholdsmæssige og strukturelle retningslinier for børns dagligliv.

Hvilke faktorer har betydning for børns fysiske aktivitet?

Undersøgelser af børns interesse i idræts- og bevægelsesaktiviteter viser, at næsten alle børn har lyst til at være bevægelses- og idrætsaktive. Som udtryk for den store interesse har vi tal om børns deltagelse i idrætsaktivitet, der viser, at 9 ud af 10 blandt de 7- 15 årige er idrætsaktive én til flere gange om ugen (Bille m. fl. 2005). Ca hvert femte barn er imidlertid kun aktiv mellem ½-1 time pr. uge. Der er desuden en tendens til at de børn, der er aktive i forvejen bliver mere aktive (flere aktiviteter eller mere tid pr. aktivitet), mens en mindre gruppe børn bliver endnu mindre aktive (Toftegaard 2005, side 4).

I forhold til den sundhedsfremmende opgave tyder legeobservationer i fritidsordninger på, at mange børn har et højt fysisk aktivitetsniveau, sandsynligvis ofte højere end når de deltager i idrætsforeningsidræt, i hvert fald når der er mange regler og strukturer at følge (Toftegaard side 20). Det at gå til noget – uden for fritidsordningerne – er altså ikke rent sundhedsmæssigt (kondition og styrke) bedre end idræts- og bevægelsesaktiviteter i fritidsordningen. I fritidsordningen har børnene mulighed for at bevæge sig hver dag, i samarbejdsprojekt ofte kun 1 gang om ugen.

I øvrigt skal der meget målrettet fysisk træning med relativ høj belastning til, før idræt har en reel sundhedsfremmende effekt (forbedring af kondition, muskelstyrke mm.) (Williams m. fl. 2005). Fra undersøgelser af børns motivation til at dyrke idræt, ved vi at styrke- og konditionstræning ikke motiverer børn til fysisk aktivitet (Herskind 1997). Selv små børn kan redegøre for voksnes ydre motivation, fx "min mor løber for at tabe sig", "min far træner det der med musklerne", men de oplever selv træning meningsløst, hvis ikke nytteaspektet 'skjules' i leglignende aktiviteter. Det er vigtigt at forholde den politiske interesse for sundhed til en diskussion af hvad der er meningsfuldt i fritidsordningernes fællesskaber.

Mange undersøgelser viser i øvrigt at *tid til at være ude*, samt *udemiljøets karakter/kvalitet og faciliteter* (Sallis m.fl. 2000) har en meget afgørende betydning for børns fysiske aktivitet.

Samme faktorer fremhæves i en undersøgelse af 600 5- 7 årige børns bevægelsesaktivitet. De mest betydningsfulde barrierer for fysisk aktivitet er manglende legemuligheder og faciliteter i skole – og fritidsordninger (Nielsen 2004). En indsats med henblik på øget fysisk aktivitet må derfor vedrøre overvejelser over lege- og bevægelsesmiljø ude og inde!

Ønsker vi nærmere indsigt i hvilke faktorer der har betydning for børn motivation til at være fysisk aktive, er der mulighed for at fordybe sig i et meget stort antal mere kvantitativt orienterede undersøgelser om børn og idræt. Det er imidlertid meget vanskeligt at trække faktorer frem fra disse undersøgelser, der synes universelle (Sallis m.fl. 2000).

Enkelte faktorer synes dog at være gennemgående. Således fx forældres opbakning af børnenes fysiske aktivitet og – for de lidt ældre børn, deres oplevede kompetence.

En særlig interesse gælder i denne sammenhæng er de børn, der har brug for en særlig indsats for at blive fysisk aktive. I statistiske undersøgelser af børns idrætsdeltagelse er det de 15-20% som vi ofte glemmer at fokusere på, fordi vi bliver så begejstrede over at så stor en procentdel af børnene er aktive.

I en undersøgelse af børns idrætsdeltagelse i partnerskaber mellem SFO og idrætsforening (Toftegaard 2005), er de børn, der ikke har lyst til at gå til idræt i fritiden, også børn, der ikke kan lide idræt i skolen. De har – deres lave alder til trods – ikke lyst, og begrundet det med "jeg gider ikke", "jeg hader at blive forpustet og svede", "jeg kan ikke lide konkurrence" (Toftegaard side 16). Det er velkendt fra andre undersøgelser at der bag disse konkrete rationelle svar ofte ligger negative erfaringer med idræt og oplevelser af at være 'udenfor' (Herskind, 1997). En sådan oplevelse tager ofte modet fra børnene, så de, på trods af, at de siger, at "de måske vil gå til noget i fremtiden", hverken tør eller gør det. Børns fravalg af idræts- og bevægelsesaktiviteter skyldes altså i høj grad deres oplevelse af ikke at være legitime og anerkendte deltagere i et børneidrætsfællesskab. De er udenfor. Denne position kan skyldes at deres motoriske og idrætslige, samt sociale og forståelsesmæssige færdigheder ikke er tilstrækkelige til, at de kan deltage i bestemte aktiviteter på en efter omstændighederne adækvat måde (fx det at gribe og kaste en bold, og aflevere bolden til de andre på det rigtige tidspunkt). At være udenfor – og ikke- deltager i idræt, kan også skyldes andre forhold, fx en ekskludering som børnene 'trækker' med sig fra skolen over i fritiden, både til idrætsforeninger og fritidsordninger (Herskind 1997).

I den forbindelse er det væsentligt at have for øje at mange instruktører i idrætsforeningerne ofte mangler både uddannelse og kompetence til at 'opfange' signalerne fra de børn, der har brug for en særlig indsats med henblik på at blive fysisk aktive. En stor del af disse børn holder derfor hurtigt op med at gå til noget. En del idrætsforeninger oplever i øvrigt heller ikke, at det er deres opgave at tilbyde idræt som en form for socialt arbejde (Toftegaard 2005).

Idræt i fritidsordninger

Generelt er 'Idræt i fritidsordninger' et felt, der på trods af en hel del udviklingsprojekter, lider under meget lille dokumentation. Dog vil der indenfor 2006 og 2007 færdiggøres en række forskningsbaserede evalueringsrapporter om især partnerskabs- idræt mellem SFO og idrætsforeninger.

Overordnet kan man tale om to organiseringer af idræts- og bevægelsesaktiviteter, nemlig fritidsordningens egen, der foregår med eget pædagogiske personale, eventuelt i samarbejde med andre fritidsordninger i egne fysiske rammer, i skole- og idrætsforeningers idrætssale- og haller eller i lokalområdets udeområder, samt den der foregår i samarbejdsprojekter mellem fritidsordninger og idrætsforeninger

Fritidsordningernes egne idræts- og bevægelsesaktiviteter:

Det er generelt ikke idræt, der præger hverdagen i fritidsordningerne. Det er det *'hverdagsagtige'* forstået som *'at lege og spille spil, at tale sammen og gøre ting, at tage på udflugt, et tegne, male eller gå i værkstedet'* (Evalueringsrapport 2006, side 23). De fleste pædagoger mener ikke at fritidsordningernes opgave er at tilbyde specialiserede aktiviteter som fx idræt og musik. Nogle fremhæver idræt som noget, der henvender sig til snævrere grupper og som fungerer mere elitært (Evalueringsrapport, side 23), og derfor hører til i idrætsforeningerne, mens andre forstår idræt som aktiviteter, der inkluderer leg som fx det at 'spille klat' og cykle i skolegården, og derfor er oplagte aktiviteter i fritidsordningen. Det er aktiviteter som børnene primært selv tager initiativ til. En undersøgelse i Fyns Amt viser at de fleste børn deltager regelmæssigt i selvinitierede eller voksenorganiserede bevægelsesaktiviteter i fritidsordningerne (Toftegaard 2005, side 13).

Holdningen til hvordan idræt og bevægelsesaktiviteter der skal forvaltes i fritidsordningen hænger sammen med det pædagogiske personales opfattelse af deres primære opgave. Pædagogerne fremhæver selv at de har et særligt blik for børns trivsel og at deres primære kompetence er at *"sørge for at vi ikke ender med ensomme børn uden relationer". " Vi skubber på i forhold til venskaber og som noget særligt vil disse børn altid få lov til at låne telefonen til at arrangere legeaftaler"* (Evalueringsrapporten 2005, side 29 og 30).

Personalet er generelt ikke særligt idrætsorienterede og det er derfor også sandsynligt at en stor del af personalet ikke har et tilstrækkeligt kendskab til hvad aktuelle idrætsstilbud fra foreninger måtte indeholde af muligheder for meningsfuld deltagelse (for børn med behov for en særlig pædagogisk indsats) De 'skubber' derfor sandsynligvis heller ikke på overfor idrætsdeltagelse på samme måde, som de gør det overfor de nævnte uformelle eftermiddagsaftaler.

Generelt er der dog en tendens til en stigende interesse for idræt blandt pædagoger. Stadigt flere pædagoger tager fx efter- og videreuddannelse i idrætsteoretiske fag (fx idrætspsykologi og- pædagogik). Og flere kommuner styrker den bevægelsesmæssige indsats i fritidsordningerne. I Greve Kommune har fritidsordningerne fxtilstræbt at kvalificere deres egen idræts- og bevægelsespolitik, ved at sætte ekstra fokus på leg idræt og bevægelse (Schytte 2005). Man betragter fritidsordningerne som 'barndommens gade', hvor institutionen kan være *"både det daglige sociale anker i en opsplittet og ofte hektisk hverdag- og være centrum for en udstrakt grad af leg, idræt og bevægelse"* (ibid. side 6). Et sådant kvalificerende tiltag kræver opbakning fra både kollegaer og fra ledere på egen institution og fra skolens ledere om blandt andet brug af faciliteter.

Idræt i partnerskaber

Undersøgelser af fritidsordningers samarbejde med idrætsforeninger og skoleidræt viser, at det ikke problemfrit at krydse faggrænser og lade forskellige professionelle kulturer mødes med henblik på udvikling af en praksis (Christensen 2004). Forskellige professioner har deres særlige videns- og værdibaserede grundlag, som er tæt sammenhængende med den måde de arbejder og løser problemer på. Og netop disse forhold får betydning, når et reelt samarbejde – på aktørplan – skal etableres, altså når fritidsordningens pædagog møder idrætsinstruktøren og/eller idrætslæreren fra skolen med henblik på at skabe meningsfulde idrætstilbud for børn. De forskellige faggrupper kan godt være enige i hvad hovedopgaven går ud på, nemlig at stimulere børnenes motoriske udvikling og lære børnene forskellige spil, lege og idrætsaktiviteter. Men en række strukturelle og formelle forhold (fx uddannelse, ansættelsesform, løn versus frivilligt arbejde) stiller sig ofte hindrende i vejen for det praktiske samarbejde (Christensen 2004, side 72). Det har vist sig afgørende for udviklingen af et reelt samarbejde mellem professioner, at samarbejdet udmøntes i konkrete fysiske og realistiske møder. Det er i dette møde at professionernes forskellighed med hensyn til værdiorientering, får en mulighed for at udvikle sig fra at være en hæmsko til at blive en berigende mulighed (ibid.). Det er det lange seje træk i partnerskabet, der gøre en forskel med hensyn til udnyttelse af et partnerskabs kvalifikationer.

Mere specifikt om mødet mellem idrætsforening og fritidsordning – og de ibørn der har brug for en særlig indsats med henblik på at blive fysisk aktive.

Undersøgelse af fritidsordningers samarbejde med idrætsforeninger, viser at personalet hele tiden må overveje hvor mange ressourcer, de har 'råd' til at investere i et sådant samarbejde. Hvert arrangement vil således kræve, at en medarbejder 'går fra'. I fritidsordninger prioriterer man derfor ofte et tilbud, der passer til en stor gruppe børn, hvilket betyder at de børn, der har brug for en særlig indsats med henblik på at blive fysisk aktive, sjældent får en særlig opmærksomhed i disse partnerskaber (Toftegaard 2005, side 4). Idrætsinstruktørerne er ofte ikke uddannet til, og heller ikke orienteret mod at varetage denne faglige-sociale opgave, det er skabe relevante idrætstilbud for denne målgruppe.

I samarbejdet mellem idrætsforeninger og fritidsordninger er der en tendens til at fritidsordningens pædagog henvises til en passiv iagttagende og praktisk rolle, mens idrætsinstruktørerne tager sig af det faglige (undervisning)(ibid, side 22). Dermed udnyttes hverken pædagogernes faglighed eller deres mere indgående kendskab til de børn, der måtte have brug for en særlig indsats.

"Det er klart at et samarbejde om aktiviteter ikke kun handler om selve aktiviteten, hvis det skal lykkes at få den sidste restgruppe af inaktive børn med ind i legen" (Toftegaard 2005, side 22)

Mange idrætsforeninger tilbyder i øvrigt samarbejde om de mest almindelige idrætsdiscipliner, mens andre idrætsforeninger højere grad arbejder med 'nye måder' at bevæge sig og lege på, fx 'gamle lege', idrætslege, naturture mm.

Opsamling:

På baggrund af ovenstående viden, ser vi at fritidsordningerne både har mulighed for at styrke børns fysiske aktivitet gennem idræt og bevægelsesaktiviteter i eget regi og i samarbejdsprojekter med idrætsforeninger. Men det er også tydeligt, at et samarbejde med idrætsforeninger ikke i sig selv løser hverken sundhedsmæssige eller sociale problemer hverken for den store børnegruppe, eller for den børnegruppe, der har brug for en særlig indsats.

Mange idrætsforeninger vil i dag ikke være parate til at varetage en så differentieret bevægelsespædagogik, som der er behov for, hvis tilbuddet også skal gælde de børn, der har behov for en særlig bevægelsespædagogisk indsats. Det vil i mange tilfælde være vanskeligt både af praktiske grunde og af professionelle grunde. På den anden side vil tilbud om en eller to ugentlige idrætstilbud i samarbejde med idrætsforeningen ofte være både et afvekslende og inspirerende tiltag for mange børn i fritidsordningerne.

Det er væsentligt at fritidsordnings-pædagogerne, både i en kvalificering af idræts- og bevægelsesaktiviteter i eget regi og samarbejdsprojekter med idrætsforeninger, har indsigt i og kompetencer til at justere og udvikle bevægelsesaktiviteter overfor især de børn, der har brug for en særlig indsats. Der er altså mange steder behov for en form for kvalificering af den idrætsprofessionelle kompetence, som i kombination med det 'blik' som personalet i forvejen har for børnenes trivsel, skaber det bedste udgangspunkt for meningsfuld bevægelsespædagogik.

Der kan i forhold til den gruppe af børn der har brug for en særlig indsats være nyttigt at sikre en kommunikation mellem skolens idrætslærere og fritidsordningers personale om disse børns motorik, bevægelse og position i fællesskabet.

Mens resultater fra undersøgelser om fysisk aktivitet og sundhed viser, at der skal en stor træningsmængde med relativ høj intensitet til, hvis børns sundhedstilstand (her oftest kondition) skal styrkes, viser resultater af undersøgelser af udemiljøets karakter/kvalitet og faciliteter øger børnenes fysiske aktivitet betydeligt. En fremtidig indsats med at øge børns fysiske aktivitet bør således fokusere på udemiljø og faciliteter.

På baggrund af ovenstående har udvalget følgende anbefalinger:

Udvalget anbefaler at en idræts- og bevægelsepædagogik først og fremmest forankres i fritidsordningens hverdag. Idræt i fritidsordningen skal både tilgodeses den store børnegruppe og den lille børnegruppe, der har brug for en særlig indsats for at blive fysisk aktive.

Idræt i fritidsordningerne skal kvalificeres ved:

- at styrke kommunikationen og de faktiske møder mellem skolens idrætslærere og fritidsordningens pædagogiske personale, med henblik på at skabe opmærksomhed på og forståelse for, hvordan især de børn der har brug for en særlig indsats for at blive fysisk aktive imødekommes.
- at styrke mulighederne for anvendelse af rum til fysisk aktivitet, både gennem udvikling af lege- og bevægelsesmiljøer i fritidsordningerne, og gennem større og mere selvfølgelig adgang til skolens idræts- og legemiljøer.
- at styrke fritidsordningernes tid til at udvikle og arbejde med at kvalificere den idrætsfaglige indsats, både i eget regi, og i forbindelse med samarbejde med idrætsforeninger (kurser, uddannelse og netværk er nødvendigt)
- at styrke opmærksomheden på, indsatsen over for og ikke mindst dokumentationen af hvordan man bedst tilgodeser de børn der har brug for en særlig bevægelsepædagogisk indsats.
- at styrke forståelsen for idræt på ledelsesniveau og på kommunalt niveau

Der skal i fritidsordningerne desuden gøres en indsats for,

- at et eventuelt samarbejde med idrætsforeninger kvalificeres.
- at formulere og præcisere hvilken idræts- og bevægelsesmæssig opgave man vil forsøge at løse med et partnerskab,
- at sikre reelle samarbejdsrelationer (faktiske møder), der hviler på ligestilling og respekt for faglig- pædagogisk forskellighed. Man skal i den forbindelse
- at prioritere samarbejde med idrætsforeningerne omkring tilbud til de børn, der kræver en særlig indsats.

Litteratur:

Danmarks Evalueringsinstitut (2006):

Skolefritidsordninger mellem skole og fritidspædagogik,

Christensen, M. K. (2004): *Professioner og værdier i børns idrætsmiljøer*, skriftserien Ludus, nr. 1, Århus Universitet.

Bille, T. T. Fridberg m. fl (2005): Danskernes kultur- og fritidsaktiviteter 2004 – med udviklingslinier tilbage til 1964. København: Kulturministeriet/akf forlaget, 2005.

<http://www.kum.dk/sw224.asp>

Herskind, M (2002): *Idræt, dans og bevægelse for børn*, Evaluering af danse og bevægelsesprojekter under det Idrætspolitiske Idéprogram.

Herskind, M. (1997) *Kroppen og idrætten i børns samvær*, ph.d afhandling, Danmarks Lærerhøjskole

Jensen, G.(2004): Barrierer for børns bevægelseskvalitet, speciale fra Institut for Idræt, Københavns Universitet

Langager, S. Fra fritidspædagogik til dagliglivspædagogik, side 15- 18

<http://www.bupl.dk/web/internet>.

Langager S. og O. Robenhaugen: Sfo og skole- pædagogiks samordning og dagliglivspædagogikkens rolle, side 3-14. <http://www.bupl.dk/web/internet>.

Toftegaard, J. (2005): *'Kunsten at få børn og unge i bevægelse'* (En foreløbig opsamling af projektet "Modelprojekt børn og unge i bevægelse Fyn"(samarbejdsprojekt mellem Kulturministeriet, Fyns Amt og DGI (Evaluering: SDU). www.idrætsforum.org

Schytte, B (2005): *Sfo'erne i Greve bevæger sig*, rapport om et udviklingsprojekt i Greve Kommune.

Sallis, J. F. m. fl (2000): A review of correlates of physical activity of children and adolescents, i *Med. Sci. Sports & Exerc*, vol 32, No 5, pp 963-975.

Williams, B. S. m. fl. (2005): Evidence based physical activity for school-age youth, I *J. Pedatric* 2005, Vol 146, pp 732- 737

•

Bilag til tekst kapitel 8.4: Idræt i fritidsordninger, (SFO og fritidshjem).

Mia Herskind

Baggrunden for at fremhæve idræt som et særligt indsatsområde i fritidsordninger (SFO og fritidshjem) er en overbevisning om at man, gennem idræt og bevægelsesaktiviteter, kan øge sundhed og trivsel blandt børn og forebygge sygdomme, samt gøre bevægelse og fysisk aktivitet til en del af hverdagen, også for de børn, der ikke er fysisk aktive i forvejen. Liegeledes er man overbevist om at gode oplevelser med idræt og bevægelsesaktiviteter er retningsgivende for børnenes fremtidige (sunde) fritidsinteresser.

Tanken om idræt som et indsatsområde i fritidsordninger skriver sig desuden ind i to meget aktuelle problemstillinger. Det første problem vedrører, at et stigende antal mennesker, også børn, lider af fedme og andre livsstilssygdomme. Det er naturligt at idræt og bevægelsesaktiviteter i den forbindelse får en særlig politisk opmærksomhed. En opmærksomhed på forebyggelse skal imidlertid altid ses i sammenhæng med fritidsordningernes og idrættens øvrige pædagogiske arbejde, herunder børns mulighed for udvikling af personlige og sociale kompetencer.

Den anden problemstilling vedrører 'Børn med behov for en særlig indsats'. Også indenfor idræts- og bevægelsesaktiviteter er der børn, der har brug for en særlig indsats. De har brug for at udvikle både basale motoriske- og bevægelsesmæssige færdigheder og deres personlige og sociale kompetencer, hvis de, på en kulturelt accepteret måde, skal deltage i et givent fællesskabs idræts- og bevægelsesaktiviteter.

For at komme med anbefalinger til en forbedret og forøget idrætsindsats, både overfor børnegruppen som helhed og overfor børn, der behøver en særlig indsats, er der behov for dels at forstå hvilke faktorer, der influerer børns deltagelse i idrætsaktiviteter set fra barnets perspektiv, dels at forstå hvordan forskellige organiseringer af idrætten påvirker praksis, og dermed børnenes muligheder for deltagelse. Derudover er der behov for viden om hvornår idræts- og bevægelsesaktiviteter kan betragtes som sundhedsfremmende (biologisk)

Idræt, leg og fysisk aktivitet i en dagliglivspædagogik

Idræt er i denne sammenhæng defineret som lege- og bevægelsesaktiviteter, som indebærer fysisk aktivitet. Idræt vedrører altså både mere færdigheds- og disciplinorienterede og legeorienterede aktiviteter. Idræt defineres desuden både som voksenorganiserede og børneinitierede aktiviteter. Det centrale fokus er den betydning, som idræt har på børns trivsel og på deres fysiske aktivitet.

Den brede definition er imidlertid ikke ensbetydende med at al idræt (både hvad angår indhold og organisering) er lige god eller velegnet i en fritidsordning. Som beskrevet ovenfor, er der behov for en nærmere analyse. Idræt skriver sig - i fritidsordningerne - ind i et pædagogisk felt, som har en pædagogisk opgave, som er anderledes end skolens pædagogiske opgave (Langager og Robenhaugen 2005, Langager 2005). I en tid hvor der er voldsom politisk opmærksomhed på børn, uddannelse og skolelæring, øges behovet for at nuancere faglige og dannelsesmæssige argumenter for hvorfor og hvordan den frie tid i fritidspædagogikken - og herunder idrætspædagogikken skal fastholde og udvikle andre perspektiver på barndom end skolen. Fritidspædagogik hænger i dag sædvanligvis sammen med plusord som samvær, fritid, omsorg, børneperspektiv, men mangler ofte en tættere dannelsesmæssige forankring. Der er behov for en nærmere analyse af hvad dagliglivets pædagogik skal indeholde (ibid.) Ligesom skolen formåede at skabe et billede af 'skolen for livet', vil opgaven i fremtiden være at præcisere fritidsordninger, som institutioner der varetager 'pædagogikken for livet' (Langager 2005, side 16).

Spørgsmålet, som også den fremtidige idræt i fritidsordningerne skriver sig ind i, er således hvilke hensigter og praksisser, der er centrale i en sådan dagliglivspædagogik?

Diskussionen af dette spørgsmål rækker udover denne artikels intention. Den indebærer en bredere samfundsmæssig og dannelsesmæssig begrundelse og perspektivering af hvad en særlig dagligdagspædagogik måtte fokusere på og indeholde. Det er imidlertid centralt at have 'Pædagogikken for livet' for øje, når man på politisk og institutionelt niveau lægger indholdsmæssige og strukturelle retningslinier for børns dagligliv.

Hvilke faktorer har betydning for børns fysiske aktivitet?

Undersøgelser af børns interesse i idræts- og bevægelsesaktiviteter viser, at næsten alle børn har lyst til at være bevægelses- og idrætsaktive. Som udtryk for den store interesse har vi tal om børns deltagelse i idrætsaktivitet, der viser, at 9 ud af 10 blandt de 7- 15 årige er idrætsaktive én til flere gange om ugen (Bille m. fl. 2005). Ca hvert femte barn er imidlertid kun aktiv mellem ½-1 time pr. uge. Der er desuden en tendens til at de børn, der er aktive i forvejen bliver mere aktive (flere aktiviteter eller mere tid pr. aktivitet), mens en mindre gruppe børn bliver endnu mindre aktive (Toftegaard 2005, side 4).

I forhold til den sundhedsfremmende opgave tyder legeobservationer i fritidsordninger på, at mange børn har et højt fysisk aktivitetsniveau, sandsynligvis ofte højere end når de deltager i idrætsforeningsidræt, i hvert fald når der er mange regler og strukturer at følge (Toftegaard side 20). Det at gå til noget – uden for fritidsordningerne – er altså ikke rent sundhedsmæssigt (kondition og styrke) bedre end idræts- og bevægelsesaktiviteter i fritidsordningen. I fritidsordningen har børnene mulighed for at bevæge sig hver dag, i samarbejdsprojekt ofte kun 1 gang om ugen.

I øvrigt skal der meget målrettet fysisk træning med relativ høj belastning til, før idræt har en reel sundhedsfremmende effekt (forbedring af kondition, muskelstyrke mm.) (Williams m. fl. 2005). Fra undersøgelser af børns motivation til at dyrke idræt, ved vi at styrke- og konditionstræning ikke motiverer børn til fysisk aktivitet (Herskind 1997). Selv små børn kan redegøre for voksnes ydre motivation, fx "min mor løber for at tabe sig", "min far træner det der med musklerne", men de oplever selv træning meningsløst, hvis ikke nytteaspektet 'skjules' i leglignende aktiviteter. Det er vigtigt at forholde den politiske interesse for sundhed til en diskussion af hvad der er meningsfuldt i fritidsordningernes fællesskaber.

Mange undersøgelser viser i øvrigt at *tid til at være ude*, samt *udemiljøets karakter/kvalitet og faciliteter* (Sallis m.fl. 2000) har en meget afgørende betydning for børns fysiske aktivitet.

Samme faktorer fremhæves i en undersøgelse af 600 5- 7 årige børns bevægelsesaktivitet. De mest betydningsfulde barrierer for fysisk aktivitet er manglende legemuligheder og faciliteter i skole – og fritidsordninger (Nielsen 2004). En indsats med henblik på øget fysisk aktivitet må derfor vedrøre overvejelser over lege- og bevægelsesmiljø ude og inde!

Ønsker vi nærmere indsigt i hvilke faktorer der har betydning for børn motivation til at være fysisk aktive, er der mulighed for at fordybe sig i et meget stort antal mere kvantitativt orienterede undersøgelser om børn og idræt. Det er imidlertid meget vanskeligt at trække faktorer frem fra disse undersøgelser, der synes universelle (Sallis m.fl. 2000).

Enkelte faktorer synes dog at være gennemgående. Således fx forældres opbakning af børnenes fysiske aktivitet og – for de lidt ældre børn, deres oplevede kompetence.

En særlig interesse gælder i denne sammenhæng er de børn, der har brug for en særlig indsats for at blive fysisk aktive. I statistiske undersøgelser af børns idrætsdeltagelse er det de 15-20% som vi ofte glemmer at fokusere på, fordi vi bliver så begejstrede over at så stor en procentdel af børnene er aktive.

I en undersøgelse af børns idrætsdeltagelse i partnerskaber mellem SFO og idrætsforening (Toftegaard 2005), er de børn, der ikke har lyst til at gå til idræt i fritiden, også børn, der ikke kan lide idræt i skolen. De har – deres lave alder til trods – ikke lyst, og begrundet det med "jeg gider ikke", "jeg hader at blive forpustet og svede", "jeg kan ikke lide konkurrence" (Toftegaard side 16). Det er velkendt fra andre undersøgelser at der bag disse konkrete rationelle svar ofte ligger negative erfaringer med idræt og oplevelser af at være 'udenfor' (Herskind, 1997). En sådan oplevelse tager ofte modet fra børnene, så de, på trods af, at de siger, at "de måske vil gå til noget i fremtiden", hverken tør eller gør det. Børns fravalg af idræts- og bevægelsesaktiviteter skyldes altså i høj grad deres oplevelse af ikke at være legitime og anerkendte deltagere i et børneidrætsfællesskab. De er udenfor. Denne position kan skyldes at deres motoriske og idrætslige, samt sociale og forståelsesmæssige færdigheder ikke er tilstrækkelige til, at de kan deltage i bestemte aktiviteter på en efter omstændighederne adækvat måde (fx det at gribe og kaste en bold, og aflevere bolden til de andre på det rigtige tidspunkt). At være udenfor – og ikke- deltager i idræt, kan også skyldes andre forhold, fx en ekskludering som børnene 'trækker' med sig fra skolen over i fritiden, både til idrætsforeninger og fritidsordninger (Herskind 1997).

I den forbindelse er det væsentligt at have for øje at mange instruktører i idrætsforeningerne ofte mangler både uddannelse og kompetence til at 'opfange' signalerne fra de børn, der har brug for en særlig indsats med henblik på at blive fysisk aktive. En stor del af disse børn holder derfor hurtigt op med at gå til noget. En del idrætsforeninger oplever i øvrigt heller ikke, at det er deres opgave at tilbyde idræt som en form for socialt arbejde (Toftegaard 2005).

Idræt i fritidsordninger

Generelt er 'Idræt i fritidsordninger' et felt, der på trods af en hel del udviklingsprojekter, lider under meget lille dokumentation. Dog vil der indenfor 2006 og 2007 færdiggøres en række forskningsbaserede evalueringsrapporter om især partnerskabs- idræt mellem SFO og idrætsforeninger.

Overordnet kan man tale om to organiseringer af idræts- og bevægelsesaktiviteter, nemlig fritidsordningens egen, der foregår med eget pædagogiske personale, eventuelt i samarbejde med andre fritidsordninger i egne fysiske rammer, i skole- og idrætsforeningers idrætssale- og haller eller i lokalområdets udeområder, samt den der foregår i samarbejdsprojekter mellem fritidsordninger og idrætsforeninger

Fritidsordningernes egne idræts- og bevægelsesaktiviteter:

Det er generelt ikke idræt, der præger hverdagen i fritidsordningerne. Det er det *'hverdagsagtige'* forstået som *'at lege og spille spil, at tale sammen og gøre ting, at tage på udflugt, et tegne, male eller gå i værkstedet'* (Evalueringsrapport 2006, side 23). De fleste pædagoger mener ikke at fritidsordningernes opgave er at tilbyde specialiserede aktiviteter som fx idræt og musik. Nogle fremhæver idræt som noget, der henvender sig til snævrere grupper og som fungerer mere elitært (Evalueringsrapport, side 23), og derfor hører til i idrætsforeningerne, mens andre forstår idræt som aktiviteter, der inkluderer leg som fx det at 'spille klat' og cykle i skolegården, og derfor er oplagte aktiviteter i fritidsordningen. Det er aktiviteter som børnene primært selv tager initiativ til. En undersøgelse i Fyns Amt viser at de fleste børn deltager regelmæssigt i selvinitierede eller voksenorganiserede bevægelsesaktiviteter i fritidsordningerne (Toftegaard 2005, side 13).

Holdningen til hvordan idræt og bevægelsesaktiviteter der skal forvaltes i fritidsordningen hænger sammen med det pædagogiske personales opfattelse af deres primære opgave. Pædagogerne fremhæver selv at de har et særligt blik for børns trivsel og at deres primære kompetence er at *"sørge for at vi ikke ender med ensomme børn uden relationer". " Vi skubber på i forhold til venskaber og som noget særligt vil disse børn altid få lov til at låne telefonen til at arrangere legeaftaler"* (Evalueringsrapporten 2005, side 29 og 30).

Personalet er generelt ikke særligt idrætsorienterede og det er derfor også sandsynligt at en stor del af personalet ikke har et tilstrækkeligt kendskab til hvad aktuelle idrætsstilbud fra foreninger måtte indeholde af muligheder for meningsfuld deltagelse (for børn med behov for en særlig pædagogisk indsats) De 'skubber' derfor sandsynligvis heller ikke på overfor idrætsdeltagelse på samme måde, som de gør det overfor de nævnte uformelle eftermiddagsaftaler.

Generelt er der dog en tendens til en stigende interesse for idræt blandt pædagoger. Stadigt flere pædagoger tager fx efter- og videreuddannelse i idrætsteoretiske fag (fx idrætspsykologi og- pædagogik). Og flere kommuner styrker den bevægelsesmæssige indsats i fritidsordningerne. I Greve Kommune har fritidsordningerne fxtilstræbt at kvalificere deres egen idræts- og bevægelsespolitik, ved at sætte ekstra fokus på leg idræt og bevægelse (Schytte 2005). Man betragter fritidsordningerne som 'barndommens gade', hvor institutionen kan være *"både det daglige sociale anker i en opsplittet og ofte hektisk hverdag- og være centrum for en udstrakt grad af leg, idræt og bevægelse"* (ibid. side 6). Et sådant kvalificerende tiltag kræver opbakning fra både kollegaer og fra ledere på egen institution og fra skolens ledere om blandt andet brug af faciliteter.

Idræt i partnerskaber

Undersøgelser af fritidsordningers samarbejde med idrætsforeninger og skoleidræt viser, at det ikke problemfrit at krydse faggrænser og lade forskellige professionelle kulturer mødes med henblik på udvikling af en praksis (Christensen 2004). Forskellige professioner har deres særlige videns- og værdibaserede grundlag, som er tæt sammenhængende med den måde de arbejder og løser problemer på. Og netop disse forhold får betydning, når et reelt samarbejde – på aktørplan – skal etableres, altså når fritidsordningens pædagog møder idrætsinstruktøren og/eller idrætslæreren fra skolen med henblik på at skabe meningsfulde idrætstilbud for børn. De forskellige faggrupper kan godt være enige i hvad hovedopgaven går ud på, nemlig at stimulere børnenes motoriske udvikling og lære børnene forskellige spil, lege og idrætsaktiviteter. Men en række strukturelle og formelle forhold (fx uddannelse, ansættelsesform, løn versus frivilligt arbejde) stiller sig ofte hindrende i vejen for det praktiske samarbejde (Christensen 2004, side 72). Det har vist sig afgørende for udviklingen af et reelt samarbejde mellem professioner, at samarbejdet udmøntes i konkrete fysiske og realistiske møder. Det er i dette møde at professionernes forskellighed med hensyn til værdiorientering, får en mulighed for at udvikle sig fra at være en hæmsko til at blive en berigende mulighed (ibid.). Det er det lange seje træk i partnerskabet, der gøre en forskel med hensyn til udnyttelse af et partnerskabs kvalifikationer.

Mere specifikt om mødet mellem idrætsforening og fritidsordning – og de ibørn der har brug for en særlig indsats med henblik på at blive fysisk aktive.

Undersøgelse af fritidsordningers samarbejde med idrætsforeninger, viser at personalet hele tiden må overveje hvor mange ressourcer, de har 'råd' til at investere i et sådant samarbejde. Hvert arrangement vil således kræve, at en medarbejder 'går fra'. I fritidsordninger prioriterer man derfor ofte et tilbud, der passer til en stor gruppe børn, hvilket betyder at de børn, der har brug for en særlig indsats med henblik på at blive fysisk aktive, sjældent får en særlig opmærksomhed i disse partnerskaber (Toftegaard 2005, side 4). Idrætsinstruktørerne er ofte ikke uddannet til, og heller ikke orienteret mod at varetage denne faglige-sociale opgave, det er skabe relevante idrætstilbud for denne målgruppe.

I samarbejdet mellem idrætsforeninger og fritidsordninger er der en tendens til at fritidsordningens pædagog henvises til en passiv iagttagende og praktisk rolle, mens idrætsinstruktørerne tager sig af det faglige (undervisning)(ibid, side 22). Dermed udnyttes hverken pædagogernes faglighed eller deres mere indgående kendskab til de børn, der måtte have brug for en særlig indsats.

"Det er klart at et samarbejde om aktiviteter ikke kun handler om selve aktiviteten, hvis det skal lykkes at få den sidste restgruppe af inaktive børn med ind i legen" (Toftegaard 2005, side 22)

Mange idrætsforeninger tilbyder i øvrigt samarbejde om de mest almindelige idrætsdiscipliner, mens andre idrætsforeninger højere grad arbejder med 'nye måder' at bevæge sig og lege på, fx 'gamle lege', idrætslege, naturture mm.

Opsamling:

På baggrund af ovenstående viden, ser vi at fritidsordningerne både har mulighed for at styrke børns fysiske aktivitet gennem idræt og bevægelsesaktiviteter i eget regi og i samarbejdsprojekter med idrætsforeninger. Men det er også tydeligt, at et samarbejde med idrætsforeninger ikke i sig selv løser hverken sundhedsmæssige eller sociale problemer hverken for den store børnegruppe, eller for den børnegruppe, der har brug for en særlig indsats.

Mange idrætsforeninger vil i dag ikke være parate til at varetage en så differentieret bevægelsespædagogik, som der er behov for, hvis tilbuddet også skal gælde de børn, der har behov for en særlig bevægelsespædagogisk indsats. Det vil i mange tilfælde være vanskeligt både af praktiske grunde og af professionelle grunde. På den anden side vil tilbud om en eller to ugentlige idrætstilbud i samarbejde med idrætsforeningen ofte være både et afvekslende og inspirerende tiltag for mange børn i fritidsordningerne.

Det er væsentligt at fritidsordnings-pædagogerne, både i en kvalificering af idræts- og bevægelsesaktiviteter i eget regi og samarbejdsprojekter med idrætsforeninger, har indsigt i og kompetencer til at justere og udvikle bevægelsesaktiviteter overfor især de børn, der har brug for en særlig indsats. Der er altså mange steder behov for en form for kvalificering af den idrætsprofessionelle kompetence, som i kombination med det 'blik' som personalet i forvejen har for børnenes trivsel, skaber det bedste udgangspunkt for meningsfuld bevægelsespædagogik.

Der kan i forhold til den gruppe af børn der har brug for en særlig indsats være nyttigt at sikre en kommunikation mellem skolens idrætslærere og fritidsordningers personale om disse børns motorik, bevægelse og position i fællesskabet.

Mens resultater fra undersøgelser om fysisk aktivitet og sundhed viser, at der skal en stor træningsmængde med relativ høj intensitet til, hvis børns sundhedstilstand (her oftest kondition) skal styrkes, viser resultater af undersøgelser af udemiljøets karakter/kvalitet og faciliteter øger børnenes fysiske aktivitet betydeligt. En fremtidig indsats med at øge børns fysiske aktivitet bør således fokusere på udemiljø og faciliteter.

På baggrund af ovenstående har udvalget følgende anbefalinger:

Udvalget anbefaler at en idræts- og bevægelsepædagogik først og fremmest forankres i fritidsordningens hverdag. Idræt i fritidsordningen skal både tilgodeses den store børnegruppe og den lille børnegruppe, der har brug for en særlig indsats for at blive fysisk aktive.

Idræt i fritidsordningerne skal kvalificeres ved:

- at styrke kommunikationen og de faktiske møder mellem skolens idrætslærere og fritidsordningens pædagogiske personale, med henblik på at skabe opmærksomhed på og forståelse for, hvordan især de børn der har brug for en særlig indsats for at blive fysisk aktive imødekommes.
- at styrke mulighederne for anvendelse af rum til fysisk aktivitet, både gennem udvikling af lege- og bevægelsesmiljøer i fritidsordningerne, og gennem større og mere selvfølgelig adgang til skolens idræts- og legemiljøer.
- at styrke fritidsordningernes tid til at udvikle og arbejde med at kvalificere den idrætsfaglige indsats, både i eget regi, og i forbindelse med samarbejde med idrætsforeninger (kurser, uddannelse og netværk er nødvendigt)
- at styrke opmærksomheden på, indsatsen over for og ikke mindst dokumentationen af hvordan man bedst tilgodeser de børn der har brug for en særlig bevægelsepædagogisk indsats.
- at styrke forståelsen for idræt på ledelsesniveau og på kommunalt niveau

Der skal i fritidsordningerne desuden gøres en indsats for,

- at et eventuelt samarbejde med idrætsforeninger kvalificeres.
- at formulere og præcisere hvilken idræts- og bevægelsesmæssig opgave man vil forsøge at løse med et partnerskab,
- at sikre reelle samarbejdsrelationer (faktiske møder), der hviler på ligestilling og respekt for faglig- pædagogisk forskellighed. Man skal i den forbindelse
- at prioritere samarbejde med idrætsforeningerne omkring tilbud til de børn, der kræver en særlig indsats.

Litteratur:

Danmarks Evalueringsinstitut (2006):

Skolefritidsordninger mellem skole og fritidspædagogik,

Christensen, M. K. (2004): *Professioner og værdier i børns idrætsmiljøer*, skriftserien Ludus, nr. 1, Århus Universitet.

Bille, T. T. Fridberg m. fl (2005): Danskernes kultur- og fritidsaktiviteter 2004 – med udviklingslinier tilbage til 1964. København: Kulturministeriet/akf forlaget, 2005.

<http://www.kum.dk/sw224.asp>

Herskind, M (2002): *Idræt, dans og bevægelse for børn*, Evaluering af danse og bevægelsesprojekter under det Idrætspolitiske Idéprogram.

Herskind, M. (1997) *Kroppen og idrætten i børns samvær*, ph.d afhandling, Danmarks Lærerhøjskole

Jensen, G.(2004): Barrierer for børns bevægelses kvalitet, speciale fra Institut for Idræt, Københavns Universitet

Langager, S. Fra fritidspædagogik til dagliglivspædagogik, side 15- 18

<http://www.bupl.dk/web/internet>.

Langager S. og O. Robenhaugen: Sfo og skole- pædagogiks samordning og dagliglivspædagogikkens rolle, side 3-14. <http://www.bupl.dk/web/internet>.

Toftegaard, J. (2005): *'Kunsten at få børn og unge i bevægelse'* (En foreløbig opsamling af projektet "Modelprojekt børn og unge i bevægelse Fyn"(samarbejdsprojekt mellem Kulturministeriet, Fyns Amt og DGI (Evaluering: SDU). www.idrætsforum.org

Schytte, B (2005): *Sfo'erne i Greve bevæger sig*, rapport om et udviklingsprojekt i Greve Kommune.

Sallis, J. F. m. fl (2000): A review of correlates of physical activity of children and adolescents, i *Med. Sci. Sports & Exerc*, vol 32, No 5, pp 963-975.

Williams, B. S. m. fl. (2005): Evidence based physical activity for school-age youth, I J. Pedatric 2005, Vol 146, pp 732- 737

Oplæg fra organisationerne ved Skolestartudvalgets dialogmøde den 12. januar 2006

En række organisationer, som var indbudt til dialogmøde med Skolestartudvalget udarbejdede på forhånd oplæg, som blev rundsendt til dialogmødets deltagere forud for mødet. Disse oplæg følger på de følgende sider.

Skriftligt oplæg til støtte for FOA's mundtlige kommentarer til Skolestartudvalgets opgave - ved dialogmødet 12. januar 2006

Indledning

Der er fra regeringens side udtrykt et stærkt ønske om at styrke elevernes sproglige udvikling, læsefærdigheder og andre faglige kvalifikationer i de første skoleår. FOA – Fag og Arbejde vil gerne være med til at sikre, at en sådan styrket indsats i forhold til elevernes faglige kvalifikationer, ikke kommer til at indebære en svækkelse af ambitionerne om at sikre børnenes alsidige udvikling. FOA ønsker med nærværende indlæg at uddybe denne opfattelse og præcisere sine konkrete forslag i forbindelse hermed.

Grundlæggende er det FOA's opfattelse, at en øget prioritering af samarbejdet mellem skolens undervisningsdel og fritidsordningen i skolen, vil kunne bidrage til både at udvikle elevernes faglige færdigheder og deres øvrige potentialer.

Fritidsordningen og den særlige pædagogik, der kan udfoldes der, bør i denne situation have fokus på dagliglivet og en pædagogik for livet frem for fagene, et fokus der på ingen måde bør stå i modsætning til, at der kan ydes lektiehjælp i fritidsordningerne, men fritidsordningen skal i sit virke have som første opgave at varetage børnenes almene erfaringsdannelse. I en Rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut peges da også på den merværdi, som fritidsordningen kan tilføre undervisningen¹¹⁷

Fritidsordningen er et oplagt miljø, hvor børnene kan afprøve deres færdigheder og danne sine erfaringer i et interaktivt perspektiv. Forudsætningen for at det kan ske er, at en sådan pædagogik for livet, forstår sin rolle som medvirkende til at åbne den kultur, som børnene uafvendeligt vokser ind i. Det betyder også, at pædagogikken i fritidsordningen fremover ikke alene skal tage udgangspunkt i det som børnene vil, men også tage udgangspunkt i et samfundsmæssigt dannelsesperspektiv, hvor det er et bevidst valg, der afspejles i en planlagt og overvejset pædagogik.

Et sådant dannelsesperspektiv kunne med rimelighed tage udgangspunkt i OECD's seneste definition på individuelle nøglekompetencer, der anses for at være nødvendige for at være et kompetent samfundsmedlem. Definitionen kan sammensættes i følgende nøgleord:

1. Kunne integrere i heterogene grupper

- skabe gode relationer til andre
- evne at samarbejde
- kunne løse konflikter

¹¹⁷ Danø, Trine og Katja Munch: *Skolefritidsordninger – mellem skole- og fritidspædagogik*, Danmarks Evalueringsinstitut, København, 2005

2. Kunne handle autonomt

- se sine handlinger i en større sammenhæng
- lægge planer for sit liv
- forsvare egne rettigheder

3. Kunne bruge værktøjer interaktivt

- anvende sprog, symboler og tekst interaktivt
- bruge viden og information interaktivt
- anvende teknologi interaktivt¹¹⁸

Især punkt 1 og 2 ligger lige for virksomheden i fritidsordningen. De er allerede kendt og anvendt som målformuleringer og eksempler på indsatsområder i fritidsordningen i dag, og vi ser dem udfoldet og relateret til børnenes aldersbestemte omverden i de pædagogiske medarbejderes fortælling om livet i skolefritidsordningen allerede nu.¹¹⁹

På den baggrund foreslår FOA - Fag og Arbejde, at mål og indholdsbeskrivelsen for fritidsordningen i skolen, indledes med en formålsbestemmelse. Formålsbestemmelsen skal fastslå, at fritidsordningens opgave er at bidrage til at fastholde og tilføre skolen et alment dannende indhold, med et fokus på de sociale relationer, arbejdet med grundlæggende menneskelige værdier, demokrati og fællesskab i overensstemmelse med intentionerne i OECDs definition på nødvendige individuelle nøglekompetencer. Formålsbestemmelsen for fritidsordningen i folkeskolen skal udmøntes i hele skolens virksomhed, altså både i undervisningstiden og i den del af fritiden, der udspilles på skolens arena. Den skal udfoldes gennem æstetisk virksomhed, værkstedsaktiviteter, social interaktion, sundhedsmæssige aktiviteter, idræt, leg, aktiviteter i naturen, medieudfoldelse, natur og teknik.

I det følgende præsenterer FOA sit forslag til en sådan formålsbestemmelse, som efter vores opfattelse skal indlede cirkulære eller bekendtgørelse og evt. efterfølgende vejledning vedrørende arbejdet i folkeskolens fritidsordning¹²⁰.

Forslag til formålsbestemmelse for virksomheden i skolens fritidsordning

stk. 1. opgaven

Fritidsordningen skal i overensstemmelse med folkeskolens formålsparagraf komplementere skolens samlede virksomhed både tids og indholdsmæssigt.

¹¹⁸ Langager, Søren: *Fra fritidspædagogik til dagliglivspædagogik*, Notat udarbejdet for BUPL, København, 2004. Citatet er uddraget og oversat fra: Rychen & Salganik (eds.) (2003): *Key competences for a succesful Life and a Well-Functioning Society*, side 56 ff

¹¹⁹ Peter Allerup, Søren Langager og Ole Robenhagen: *SFO under forandring - samordning med skolen, pædagogiske funktioner og pædagogmedhjælperens opgaver*, Danmarks Pædagogiske universitet, København, 2004

¹²⁰ Dele af forslaget er inspireret af Fliesing, Bjørn, Margareta Gustafsson, Malene Karlsson, Lena M. Olsson og Malin Rohlin: *Alemene råd med kommentarer för fritidshem*, Skolverket, Stockholm, 1999

Fritidsordningen udøver sin virksomhed i undervisningstiden og udenfor undervisningstiden i børnenes fritid i skolen. På den måde bidrager fritidsordningen til barnets alsidige udvikling med henblik på, at barnet oplever sammenhæng i tilværelsen og kontinuitet i skolen.

Virksomheden i fritidsordningen bygger på den erkendelse og erfaring, at børns udvikling og læring sker hele tiden, og at barnet er medskabere af egen læring og udvikling.

stk. 2. mål

Gennem virksomheden i fritidsordningen skal børnene opnå evne til skabe gode relationer til andre, evne til at samarbejde og evne til kunne løse konflikter. Endvidere at kunne se sine handlinger i en større sammenhæng, kunne lægge planer for sit liv og forsvare egne rettigheder.

I forlængelse af undervisningen i fagene bidrager fritidsordningen til, at børnene opnår færdigheder i at anvende sprog, symboler og tekst interaktivt, at kunne bruge viden og information interaktivt og at kunne anvende teknologi interaktivt.

stk. 3. værdier

Virksomheden i fritidsordningen skal bygge på værdierne i det danske folkestyre, og således forberede børnene til medbestemmelse, medansvar, frihed, lighed, demokrati og åndsfrihed. Endvidere skal virksomheden ske, så børnene opnår forståelse for andre kulturer og deres egenart, for menneskets samspil med naturen og betydningen af omsorg for svage grupper i fællesskabet.

stk. 4. principper

De pædagogiske principper skal bygge på leg, dialog og skabende virksomhed. Virksomheden skal være sjov og munter, stimulere barnets nysgerrighed og lyst til at undersøge og skærpe sin nysgerrighed. Fritidsordningen skal opmuntre børnene til i fællesskab at udvikle sine sociale kompetencer, og det er det pædagogiske personales opgave at sikre, at alle børn føler sig trygge og som en del af fællesskabet.

stk. 5. temaer, indhold og aktiviteter

Fritidsvirksomhedens pædagogiske indhold skal blandt andet udfoldes i temaer, hvor børn udfordres og får mulighed for at prøve og udvikle evner og kundskaber i en meningsfuld sammenhæng.

Temaer som udfoldes i fritidsordningens virksomhed skal være meningsfulde både set i et dagliglivsperspektiv, men også med henblik på dannelse af færdigheder og evner, der gør det enkelte barn livsdueligt i bred forstand.

Forslag til sådanne temaer er følgende:

1. Æstetisk virksomhed
2. Værksted og håndværks aktiviteter
3. Social interaktion
4. Sundhed og idræt
5. Leg
6. Natur og teknik
7. Musik, dans og drama
8. Medieudfoldelse

9. Andre fritidsinteresser

stk. 6. planlægning og evaluering

Fritidsordningen udarbejder i samarbejde med børn og forældre planer for mål, indhold, aktiviteter og gennemførelse af disse aktiviteter i samarbejde og overensstemmelse med skolens øvrige mål, opgaver og indsatsområder. Det sker med henblik på, at fritidsordningen skal kunne nå sine mål og gennemføre sine opgaver. Virksomheden i fritidsordningen skal kontinuerligt evalueres i samarbejde med børn og forældre, med henblik på optimering af opgaveløsningen.

stk. 7. samarbejde

Fritidsordningens virksomhed udfoldes i samarbejde med skolebestyrelsen, lokalmiljøet, dagtilbudene og den øvrige del af skolen.

Forholdet mellem undervisningstid og tid i fritidsordningen

Det er FOA's opfattelse, at man skal være varsom med at udvide undervisningstiden på bekostning af fritiden i fritidsordningen og fritiden uden for skolen. Udgangspunktet er, at børn skal have mulighed for frirum både i og uden for skolen.

Skolen og undervisningen er ikke det eneste omdrejningspunkt for livet.

Imidlertid vil en udvidelse af undervisningstiden betyde, at al virksomhed også det som vi traditionelt kalder for fritidsvirksomhed i SFO, blive betragtet som undervisning, når det foregår i undervisningstiden. Det bør derfor anerkendes, at fritidsordningens virksomhed også kan foregå i undervisningstiden.

Forudsætningen for at skolefritidsordningen i højere grad skal være en del af skolen – også i undervisningstiden - er imidlertid, at det sker komplementært, at der er variation i sammenhængen.

Det vil sige, at de to arbejdsmåder - den formelle undervisning og den direkte læring på den ene side - og den uformelle undervisning, de sociale relationer omkring legen, fællesskabet, de skabende aktiviteter og den indirekte læring på den anden side, har hver sit anerkendte område i skolens samlede virksomhed og den samme målsætning, men de har hver sin måde at nå målet på¹²¹.

Derfor skal fritidsordningen have en selvstændig plads og betydning både i undervisningstiden og i fritiden – som det uformelle rum fritidsordningen også er - og skal være. Det stiller endvidere krav til selvstændige lokaler og egen ledelse.

Det, som fritidsordningen bidrager med i dag skal have mere plads, og det er vigtigt, at det ikke kun foregår om eftermiddagen, men også om formiddagen – i undervisningstiden. Formålsbestemmelsen for fritidsordningen bliver gyldig begge steder.

Pædagogerne og pædagogmedhjælperne skal ikke blive som lærerne, og lærerne skal ikke blive som medarbejderne fra SFO. De skal hver især bidrage med deres metode og tilgang til at opnå det fælles mål for den enkelte folkeskole. Både i undervisningstiden og i fritiden i skolen, skal der være udfordringer og sejre til alle børn.

¹²¹ se Peter Allerup, Søren Langager og Ole Robenhagen: *SFO under forandring - samordning med skolen, pædagogiske funktioner og pædagogmedhjælperens opgaver*, Danmarks Pædagogiske universitet, København, 2004, Endvidere Andersen, Flemming: *Selbststændighed og komplementaritet*, I Müller, Grethe Kragh red: *Samspil og konflikter*, Forlaget Børn og Unge, København 1994 samt Madsen, Benedicte: *Stensagerforsøget K 1 - evaluering af forsøg med samordning af skole og fritid i et heldagstilbud for børn med vidtgående fysiske og psykiske handicap*, Aarhus Amts kommune, Undervisnings og Kulturforvaltningen, Social og Sundhedsforvaltningen, Århus, 1991

FOA ønsker i den forbindelse at henlede opmærksomheden på, at selvom aktiviteterne fra fritidsordningen også skal være i undervisningstiden, så betyder det ikke, at fritiden skal afskaffes – heller ikke i skolen. Der skal stadig være tid til livet, familien, vennerne og andre aktiviteter uden for undervisningstiden og også helt uden for skolen. Derfor er FOA ikke tilhænger af at gøre skolefritidsordningen udenfor undervisningstiden obligatorisk. Det vil efter FOA's opfattelse føre til øget institutionalisering og samfundsmæssiggørelse¹²² af det civile livsrum. Hermed udtrykker FOA også sin betænkelighed ved begrebet heldagsskole, men ser gerne på muligheden for at udvide undervisningstiden i et beskedent omfang, altså under forudsætning af at fritidsordningen kommer til give sit bidrag hertil - komplementært.

Hvad kan fritidspædagogikken bidrage med

Fritidsordningens pædagogiske personales virkelige indsats bliver at tilføre skolen noget mere af de sociale og følelsesmæssige områder, det rumlige, det håndværksmæssige, det æstetiske, naturen og det musiske samt det filosofiske område. Altså noget mere af det, som der ikke er så meget af i forvejen i skolens undervisningstid.

Danmarks Pædagogiske Institut peger i en projektrapport fra Slangørup kommune¹²³ på, at det drejer sig om, at der fastsættes mål for de pædagogiske planer i skolen som er pejlepunkter for alle skolens ansatte, der hver især bidrager med deres faglige og personlige kompetencer.

Mål som tager udgangspunkt i folkeskolens formålsparagraf, mål for børnehaveklassen, fagenes mål, fritidsordningens formålsbestemmelse, og en analyse af børnenes forudsætninger og udgangspunkt.

Planerne skal konkret indeholde overvejelser angående børns muligheder for at danne sig betydningsfulde erfaringer om dem selv og deres omverden herunder at:

- Forfølge og udfolde deres interesser og skabe nye.
- Få berigende sociale, intellektuelle og følelsesmæssige erfaringer.
- Lege og udforske det fantasifulde.
- Udvikle og arbejde med deres udtryksformer, sprog, begreber og kendskab til skriftsproget.
- Udvikle og arbejde med deres matematik forståelse.

Værdier

Grundlæggende kan fritidsordningen bidrage med arbejde omkring de væsentlige grundlæggende værdispørgsmål. Det drejer sig om demokrati, humanisme, ligestilling og sociale værdier samt de heraf følgende overvejelser vedrørende normer og holdninger i forhold til samvær og deltagelse.

Dette fører til arbejde omkring relationer, konfliktbearbejdning mv. hvilket er områder som kommer mere og mere i fokus i skolen, og som er en vigtig forudsætning for samfundsmæssig deltagelse¹²⁴. Disse værdier bør være det grundlag, hvorom arbejdet med sociale relationer, temaer og pædagogisk indhold udspilles.

¹²² Kampmann, Jan: *Restaurative tendenser i uddannelsespolitikken – når livet bliver til test og kanon*, I Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr 4, Det Pædagogiske Selskab og Pædagogisk Forum, København, 2005

¹²³ Ulla Holm og Jytte Lau: *Helhed og sammenhæng i børns liv*, Danmarks Pædagogiske Institut, København, 1998

¹²⁴ *Fritidspædagogerne og skolens udvikling*, Lærerbundet i Sverige, 2002

Teknisk - praktiske kundskaber

Herudover har fritidsordningen fokus på de kundskabstraditioner, som ser ud til at skulle nedprioriteres i skolen til fordel for en fokusering på den "faglige - faglighed". Det drejer sig om det, man kunne kalde for de æstetisk - praktiske eller de teknisk - praktiske kundskabstraditioner. Disse "ikke akademiske" kundskabstraditioner vil være et vigtigt bidrag til en skoleudvikling, som alle børn kan profitere af, og som også tager hensyn til de elever, der ikke er så optagede af arbejdet med symboler. En øget kompleksitet i skolen mellem teorien og de praktiske kundskaber vil især kunne gavne de børn, der f. eks. skal modtage specialundervisning.

Leg og skabende aktiviteter

Gennem leg, sport, idræt, drama, og andre skabende aktiviteter bidrager fritidsordningen til at styrke den uformelle og indirekte læring især i forhold til værdier og normer. Ved at synliggøre dette arbejde bidrager fritidsordningen til at gøre netop overvejsen over normer og holdninger diskuterbar, både i skolens pædagogiske råd, skolebestyrelsen og i forhold til forældrene.

Fællesskabet

Tendenser peger på en mulig udvikling i skolen hen imod differentieret undervisning, fleksibel holddannelse og elevernes opsplitning efter faglige standpunkter. På den baggrund bliver det fritidsordningens opgave at bidrage til at fastholde fællesskabet. Gennem aktiviteter bidrager fritidsordningen til at udvikle situationer, hvor børnene kan gøre fælles erfaringer. Dermed får de en fælles referenceramme, hvor de ikke bare udvikler sig som individer, men især som socialt deltagende og bidragende til gruppens samlede løft.

Rammebetingelser

Det er en forudsætning for et godt arbejde i fritidsordningen i skolen, at der er gode rammebetingelser til stede. F. eks. viser internationale undersøgelser, at hvis der kun er knap 3 m² eller mindre pr. barn i grupperummet, fører det til en nedgang i gruppe legen og en stigning i aggressiv adfærd blandt børnene. Endvidere mindre mulighed for deltagelse i aktiviteterne. Det fører til mere "løben rundt" etc. Herudover har antallet af voksne betydning for kommunikationen mellem børn og børn og børn og voksne, den sproglige udvikling, personalets fremmedstyring og disciplinering etc.¹²⁵ Fritidsordningens størrelse og færre voksne pr. barn nævnes eksempelvis i bilaget om skolestart til globaliseringsrådet, som en begrundelse for at forældrene venter med at sende deres børn i skole¹²⁶. Det er derfor anbefalelsesværdigt, at der fastsættes nationale rammer for gruppestørrelser, antal m² pr. barn og forholdet mellem voksne og børn, hvis hensigten er at tilgodese børnenes behov. Rapporten fra Danmarks Evalueringsinstitut vedrørende skolefritidsordninger peger da også på, at rammerne om den frie leg både ude og inde er væsentlige for både undervisningen og aktiviteterne i fritidsordningen¹²⁷.

Spørgsmålet om tidlig skolestart

I kommissoriet for skolestartudvalgets arbejde peges på forslaget om at gøre børnehaveklassen obligatorisk, på daglig læseforberedende undervisning i børnehaveklassen (ny 1. klasse?) og flytning af de nuværende trin mål fra anden klasse til første klasse (fra ny 2. klasse til ny 1. klasse?)— altså reelt en sænkning af skolestartalderen og mere formel læring tidligere.

9 Kampmann, Jan: *Barnet og det fysiske rum - et blik ind i barndommens landskab*, Forlaget Børn og Unge, København, 1994

¹²⁶ Sekretariatet for ministerudvalget Danmark i den globale økonomi: *bilag om skolestart*, s. 3, København, 2004

¹²⁷ Danø, Trine og Katja Munch: *Skolefritidsordninger - mellem skole- og fritidspædagogik*, Danmarks Evalueringsinstitut, København, 2005

Allerede i 1992 undersøgte Danmarks Pædagogiske Institut effekten af en ekstra ugentlig dansk time¹²⁸. Resultatet viste, at mere tid til danskundervisning ikke er tilstrækkeligt til at forhindre, at elever får vanskeligheder med læsningen. Det der har betydning er indholdet i undervisningen. Børnene skal undervises i at forstå det, de læser ved hjælp af forståelse af sproget, tekster og ikke mindst omverdensforståelse. Især motivering af børnene til at bruge deres læsning både i, men også udenfor skoletiden er vigtig. Meget tyder på, at indholdet i det der læses og måden, hvorpå læseundervisningen foregår, er vigtigere end at udvide med egentlig læseundervisning tidligere. Ja det kan ligefrem være skadeligt med for tidlig formaliseret læseundervisning. I en konklusion fra en amerikansk undersøgelse fra 1989 siges det:

“børn profiterer ikke af at blive tidligt udsat for formel undervisning med henblik på at udvikle de intellektuelle og analytiske evner. En nøjere tolkning af undersøgelsesresultaterne tyder på, at det snarere er skadeligt, fordi børnene bliver mere nervøse, mindre kreative og mindre positive over for skolen” (Fischer, 1989)¹²⁹

Det betyder naturligvis ikke, at de børn der ønsker at læse tidligt skal forhindres i det, og det betyder naturligvis heller ikke, at børnene ikke skal udfordres i forhold til sproglig udvikling med henblik på, at de udvikler deres forudsætninger for at tilegne sig læsefærdigheder senere, men i FOA er vi i tvivl om, hvorvidt tidligere og mere formel læseundervisning har den forventede effekt.

Dårlig læsning skyldes hyppigt, at børnene ikke har en relevant viden i forhold til læsningens indhold. Manglende erfaringer, viden og oplevelser spiller ofte ind. Forudsætninger for god læsning udvikles ved oplevelser, oplæsning, samtale og diskussion – og ikke nødvendigvis ved mere træning og undervisning i læsningens tekniske side.¹³⁰

I stedet for at lægge ansvaret for læseudviklingen tidligere på det enkelte barn, er der meget der tyder på, at det er lærerfagligheden, der skal i fokus. Rapporterne ”De gode eksempler” og ”Skolen og Social arv” peger på, at god og dialogbaseret ledelse i skolen, at ledelsen bruger tid på pædagogisk tilsyn, at lærere og ledelse vægter alle elever – også de svage, og at skolen har en strategi og har sat sig mål, har betydning for om alle børn får en god læseudvikling. I klasserummet peges på, at læreren er opmærksom på, at de fagligt svage børn ikke udskilles af fællesskabet, er åben i sin kommunikation med eleverne, er åben for, at alle elever kan deltage i den samme aktivitet på forskellig måde, er fleksibel og opmærksom på elevernes engagement og har kompetencer til at mestre undervisningens pædagogiske metoder og faglige tema.

I forhold til at gøre noget for de børn, der har det vanskeligt med at afkode den kode, der hersker i skolen, og som er forskellig fra den de kender fra hjemmet, peges der på følgende gode eksempler:

At børnene erfarer værdien af skoleaktiviteter sanseligt, følelsesmæssigt, socialt og kognitivt indenfor skolens aktiviteter og område, at børnene har mulighed for at have særlige rettigheder, at børnene udfordres fagligt i forlængelse af deres resurser, at det faglige arbejdes indhold er grundlag og mødested for det sociale samspil mellem børnene, og at børnene har mulighed for at få anerkendt deres faglige, personlige og sociale resurser i skolen¹³¹

I stedet for mere af det samme, er der altså brug for noget af det, som skolefritidsordningen kan levere - og som også kendetegner den pædagogiske virksomhed i dagtilbudene og de nuværende børnehaveklasser.

Der er ofte tale om virksomhedsformer, der må betragtes som overgangsformer mellem leg og undervisning¹³². Det er også noget børnene forventer, hvilket fremgår af en undersøgelse om børns forventninger til børnehaveklassen og skolen¹³³. Ud

¹²⁸ Jansen, Mogens et. all.: *Læsning og læseundervisning på skolens mellemtrin*, Danmarks Pædagogiske Institut, København, 1992

¹²⁹ Fischer, K: *Pushing preschoolers doesn't help, may hurt* -The Monitor vol. 20. Nr. 7, USA 1989

¹³⁰ Pargård, Poul Erik og Sten Sjørslev: *Læsning, hvordan får vi godt begyndt*, Undervisningsministeriet, København, 1995

¹³¹ Nielsen, Maj og Charlotte Ringsmose m.fl.: *De gode eksempler og Skolen og Social arv – 2 rapporter*, SFI, AKF, DPU og Institut for folkesundhed, København, 2005

¹³² Brostrøm, Stig, *6-9 års pædagogik, Leg, leg rammeleg*, Systime, DK, 1996

af 565 5 -6 årige børn, der blev spurgt om, hvad de tror de skal lave i børnehaveklassen; svarer 44 %, at de skal lege og læse 28 % mener, at der foregår det samme som i børnehaven og 23 % mener, at de skal regne, læse og skrive. Børnenes forventninger er altså både at lege og at lære. Forskningen på området viser da også, at det er det børnene møder i indskolingen:

“Børnehavepædagoger, SFO pædagoger, børnehaveklasselærere og indskolingens lærere møder ikke børnene som udtrykte billeder fra en psykologi bog, men som aktive individer, der i samspillet med voksne og kammerater kommer til at kunne meget andet og mere sammenlignet med, hvad de kunne ved institutions og skolestarten”(Brostrøm, s. 16, 1999)¹³⁴ Der indgår både leg og undervisning i dagtilbudet, indskolingen og i skolens undervisning, men indholdet og prioriteringen er forskellig¹³⁵. Og sådan bør det fortsat være!

På den baggrund er FOA ikke tilhænger af at nedsætte skolestartalderen, også fordi en nedsættelse af skolestartalderen på samme måde, som ved en markant udvidelse af undervisningstiden, vil føre til tidlig og øget institutionalisering og samfundsmæssigørelse af det civile livsrum for både børnene og deres forældre.

FOA finder endvidere, at formålsparagraffen for dagtilbud i sin nuværende formulering og med den præcisering, der følger af indførelsen af de pædagogiske læreplaner i dagtilbud, til fulde opfylder at give barnet en god overgang til skolen, ligesom der i disse bestemmelser også er lagt vægt på at støtte børn, der har vanskeligt ved at lære og udvikle sig. I det mindste bør man afvente resultatet af de omfattende evalueringer vedrørende arbejdet med den pædagogiske læreplan, der netop er igangsat

Pædagogmedhjælperne har noget at byde på i fritidsordningen

FOA – Fag og arbejde vil afslutningsvis henlede opmærksomheden på pædagogmedhjælpernes indsats i fritidsordningerne. I samarbejde med pædagogerne spiller pædagogmedhjælperne en meget vigtig rolle i SFO’ernes pædagogiske virksomhed. De udgør omkring 30 % af medarbejderne i skolefritidsordningen og virker også i undervisningstiden, her dog uden undervisningsansvar.

Pædagogmedhjælperen indgår hyppigt i børnenes leg og i dialogen med børnene, de er ofte igangsættere af leg og forestår musiske aktiviteter, fortællinger og oplæsning for børnene. Kravene til pædagogmedhjælperne ændrer sig i forhold til de forskellige aldersgrupper blandt børnene, hvilket hele tiden stiller forskellige krav til pædagogmedhjælperens indsats, der således må være fleksibel.

Deltagelse og ansvar i forbindelse med en række arbejdsopgaver har betydning for pædagogmedhjælpernes arbejde, f. eks. i forbindelse med at være alene med børn og forældresamarbejdet. Generelt gælder, at der i forhold til disse områder blandt lederne i dagtilbudene er forskellige forventninger til pædagogmedhjælperens indsats. F. eks. skelner mere end 40 % af lederne ikke mellem pædagoger og pædagogmedhjælperes deltagelse i arbejdet som kontaktperson i forhold til børnene. 70 %

¹³³ Brostrøm, Stig: *Læse og skrive og sådan noget. Om børns forventninger til børnehaveklassen I: Skolestart nr. 6, Børnehaveklassefor-
eningen, DK, 1995*

¹³⁴ Brostrøm, Stig: *En god skolestart*, Forlaget System, DK 1999

¹³⁵ Se tillige Brostrøm, Stig: *Fuld fart mod skolestart – pædagogiske metoder til støtte for børns overgang til skolen*, Dansk Pædagogisk Forum, Århus, 2005

af lederne skelner heller ikke mellem pædagogmedhjælpere og pædagoger i forhold til at have ansvar for opsyn på legepladsen, og 60 % skelner ikke i forhold til at have opsyn på stuen¹³⁶.

På SFO området konstateres det endvidere, at både skoleledere og SFO ledere er yderst tilfredse med pædagogmedhjælperens indsats, og at disse ledere i mange tilfælde ikke skelner mellem, om det er en pædagog eller en pædagogmedhjælper, der udfører opgaven.

Hver tredje pædagogmedhjælper deltager ofte i mindst en ud af 6 mulige funktioner i undervisningstiden (skoletiden). Det er kun 15 %, der siger, at de aldrig har opgaver i skoletiden, og næsten 60 % deltager i et eller andet omfang i mindst 3 af de mulige funktioner.

Pædagogmedhjælperne bidrager med følgende opgaver i fritidsordningen:

Igangsætning af spil og lege, længere samtale med børn, tegning og maling, sport og gymnastik, værkstedsaktiviteter, hente børn til og fra skolen, oplæsning og fortælling, computerspil, madlavning sammen med børnene, lektielæsning, udflugter, musik, teater, drama, koloni og film og videoproduktion med børnene¹³⁷. I en rapport fra Danmarks Evalueringsinstitut er pædagogerne også blevet spurgt om deres aktiviteter, og svarene bekræfter, at pædagogmedhjælpere og pædagoger har fokus på de samme aktiviteter¹³⁸

I undervisningstiden bidrager pædagogmedhjælperne med tegning og maling, skoleaktiviteter, lektielæsning, igangsætning af spil og lege, oplæsning og fortælling, sport, gymnastik, værkstedsaktiviteter, musik, udflugter, ude aktiviteter som natur og bål mv. Teater og drama, lejrskole, computerspil, de ser film og video med børnene og arbejder med multimedier mv.¹³⁹

¹³⁶ Bryderup, Langager og Robenhagen: *Pædagogmedhjælperens arbejde i daginstitutioner for 0 - 6 årige*, Danmarks pædagogiske institut, København, 2000

¹³⁷ Allerup, Langager og Robenhagen: *SFO under forandring*, Danmarks Pædagogiske Universitet, København, 2004

¹³⁸ Danø, Trine og Katja Munch: *Skolefritidsordninger – mellem skole- og fritidspædagogik*, Danmarks Evalueringsinstitut, København, 2005

¹³⁹ Allerup, Langager og Robenhagen: *SFO under forandring*, Danmarks Pædagogiske Universitet, København, 2004

Litteratur – referencer

Allerup, Peter og Søren Langager og Ole Robenhagen: *SFO under forandring - samordning med skolen, pædagogiske funktioner og pædagogmedhjælperens opgaver*, Danmarks Pædagogiske universitet, København, 2004

Andersen, Flemming: *Selvbestemmelse og komplementaritet*, I Müller, Grethe Kragh red: *Samspil og konflikter*, Forlaget Børn og Unge, København 1994

Brostrøm, Stig: *Fuld fart mod skolestart – pædagogiske metoder til støtte for børns overgang til skolen*, Dansk Pædagogisk Forum, Århus, 2005

Brostrøm, Stig: *En god skolestart*, Forlaget Systeme, DK 1999

Brostrøm, Stig: *6-9 års pædagogik, Leg, leg rammeleg*, Systime, DK, 1996

Brostrøm, Stig: *Læse og skrive og sådan noget. Om børns forventninger til børnehaveklassen I: Skolestart nr. 6*, Børnehaveklaseforeningen, København, 1995

Bryderup, Langager og Robenhagen: *Pædagogmedhjælperens arbejde i daginstitutioner for 0 - 6 årige*, Danmarks pædagogiske institut, København, 2000

Danø, Trine og Katja Munch: *Skolefritidsordninger – mellem skole- og fritidspædagogik*, Danmarks Evalueringsinstitut, København, 2005

Fischer, K: *Pushing preschoolers doesn't help, may hurt*, -The Monitor vol. 20. Nr. 7, USA 1989

Fliesing, Bjørn og Margareta Gustafsson, Malene Karlsson, Lene M. Olsson og Malin Rohlin: *Alemene råd med kommentarer för fritidshem*, Skolverket, Stockholm, 1999

Fritidspædagogerne og skolens udvikling, Lærerforbundet i Sverige, Stockholm, 2002

Jansen, Mogens et. all.: *Læsning og læseundervisning på skolens mellemtrin*, Danmarks Pædagogiske Institut, København, 1992

Kampmann, Jan: *Restaurative tendenser i uddannelsespolitikken – når livet bliver til test og kanon*, I Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr 4, Det Pædagogiske Selskab og Pædagogisk Forum, København, 2005

Kampmann, Jan: *Barnet og det fysiske rum - et blik ind i barndommens landskab*, Forlaget Børn og Unge, København, 1994

Langager, Søren: *Fra fritidspædagogik til dagliglivspædagogik*, Notat udarbejdet for BUPL, København, 2004.

Madsen, Benedicte: *Stensagerforsøget K 1 - evaluering af forsøg med samordning af skole og fritid i et heldagstilbud for børn med vidtgående fysiske og psykiske handicap*, Aarhus Amts kommune, Undervisnings og Kulturforvaltningen, Social og Sundhedsforvaltningen, Århus, 1991

Nielsen, Maj og Charlotte Ringsmose m.fl.: *De gode eksempler og Skolen og Social arv – 2 rapporter*, SFI, AKF, DPU og Institut for folkesundhed, København, 2005

Pargård, Poul Erik og Sten Sjørslev: *Læsning, hvordan får vi godt begyndt*, Undervisningsministeriet, København, 1995

Ulla Holm og Jytte Lau: *Helhed og sammenhæng i børns liv*, Danmarks Pædagogiske Institut, København, 1998

Børnerådets kommentarer og forslag vedr. skolestartudvalgets kommissorium og opgave

Børnerådet finder at en lang række forhold i barndommen influerer på elever og studenters evne til at gennemføre både kortere som længerevarende uddannelser. Det er først og fremmest grundlæggende sociale uligheder og forskelle som skolen enten ikke evner eller i praksis ikke er indrettet til at kompensere for, og der er andre institutionelle betingelser i folkeskolen, som i praksis står i vejen for målsætningen om rummelighed og uddannelse til alle. Velfærdskommissionen hæfter sig ved at 15-20 % af en 9. klasse har mangelfulde læsefærdigheder og at op imod halvdelen af indvandrere og efterkommere, mangler funktionelle læsefærdigheder. Børnerådet hæfter sig ved at vanskelighederne for disse børn for alvor sætter sig igennem i skolen, idet (indvandrer)børnenes trivsel og sundhed indtil 7 års alderen ikke adskiller sig fra danske børns¹⁴⁰.

Børnerådet anbefaler derfor en række ændringer i skolestarten i Danmark.

Børnehaveklassen og indskolingen

Børnerådet finder at børnehaveklassens tilbud i højere grad skal hænge sammen med aktiviteterne i 1 – 3 klasse og tilbuddet i skolefritidsordningerne. Vi har noteret os at undervisningsministeren forbereder en lovændring om børnehaveklassen. Ændringer vedr. børnehaveklassen bør gennemføres som led i en ændret skolestartstrategi hvor målsætningen er at skabe større trivsel for alle, bedre social integration af udsatte eller sårbare elever og et bedre undervisningsmiljø for alle børn. Disse mål har selvstændig værdi for børnene, men skal også ses som nødvendige for at kunne realisere et bredt ønske om højere faglighed og bedre resultater. Velfærdskommissionen anbefaler at 90 % af børnene skal være sikre læsere ved udgangen af 1 klasse. Børnerådet deler denne målsætning og anbefaler følgende forslag:

- Undervisningen og de øvrige aktiviteter i børnehaveklassen og i første, anden og tredje klasse, bør varetages af teams bestående af pædagoger tilknyttet skolefritidsordningen / fritidshjemmet og lærere tilknyttet folkeskolens første klassetrin.
- Disse teams skal have ansvaret for børnenes samlede faglige og øvrige personlige udvikling, og tillige samarbejde om aktiviteterne i skolens fritidsordning, herunder lektiehjælp samt særlig sprogstimulering, dansk-

¹⁴⁰ Børn med anden etnisk baggrund ved skolestart. Fra tredje dataindsamling i forløbsundersøgelsen af børn med anden etnisk baggrund end dansk. Socialforskningsinstituttet: 05:05

undervisning og træning for børn med særlige behov, forældresamarbejde mm.

- Disse teams har samlet ansvaret for at skolens tilbud om motion og idræt kan udvides, til gavn for børnenes generelle sundhed og indlæringspotentiale. Mere idræt, leg og bevægelse kan med gavn placeres udenfor den traditionelle undervisningstid, - i skolefritidsordningen / fritidshjemmet.
- Børnerådet ønsker at tilbuddet om skolefritidsordning eller fritidshjem, indgår i det samlede skolestarttilbud og fritages for brugerbetaling til og med 3 klassetrin.
- I skolen tilbydes alle elever et dagligt sundt måltid til frokost, samt adgang til frugt og koldt vand. Ændrede kostvaner har både betydning for elevernes generelle sundhedstilstand, men vil tillige styrke deres indlæringssevne betydeligt og bidrage til målet om højere faglighed for flere børn.

Forslagene forfølger et ønske om at skabe en mere roligt og sammenhængende skoledag, hvor de små elevers behov for at opnå tryghed og personlige relationer til voksne, respekteres.

Forslagene forfølger et mål om at opnå en større faglighed og et bedre undervisningsmiljø, gennem en målrettet fokusering på social integration og indlæring af regler for samvær og samfærdsel i skolen.

Forslagene forudsætter at skolens lærere i højere grad tilknyttes indskolingen, mellemtrinnet eller udskolingen, frem for den eksisterende model hvor ideen er at lærerne følger en klasse fra 1 til 9 klassetrin.

Forslagene forudsætter at lærernes arbejdstid fremover kan tilrettelægges mere fleksibelt, så lærere er til stede på skolen i længere tid, til gavn for børnene. Og det anbefales at arbejdstidstilrettelæggelsen sikrer flere undervisningstimer.

Rullende skolestart

- Børnerådet kan ikke på grundlag af de danske erfaringer, anbefale en såkaldt ”rullende skolestart. Uanset at adgang til frit institutionsvalg og skolevalg har ændret nogle forældres valg, forfølger flertallet af forældre stadig et ønske om at sikre sammenhæng mellem hjemmemiljø og skole af hensyn til legekammerater osv. Traditionen bygger på et ønske om at sikre at skole og institutioner fortsat er en god ramme om udvikling af personlige relationer og venskaber mellem børn. Derfor koordinerer mange forældre i børnehaven også børnenes skolestart. Disse hensyn bl.a. til børnenes tryghed, risikerer at måtte vige med en rullende skolestart, uden at man opnår et bedre pædagogisk afsæt for undervisningen. Dertil kommer at ingen har dokumenteret at det fremmer indlæring for den nye elev, fra starten at befinde sig fagligt et helt andet sted end flertallet af kammeraterne.

- Som led i ønsket om at skabe fleksible rammer om undervisningen i indskolingen, anbefaler Børnerådet at der ikke i lovgivningen er forhindringer for holddannelsen, som ikke kan begrundes i pædagogiske eller undervisningsmæssige hensyn.

På Børnerådets vegne
Klaus Wilmann
Formand

Børne- og Kulturchefforeningen (BKF)

Kommentarer til skolestartudvalgets møde den 12.01.06

Skolestarten som en del af en større sammenhæng i kommunen

Samfundsudviklingen medfører nye og ændrede forventninger og krav til de offentlige institutioner.

Det gælder ikke mindst de pædagogiske tilbud som dagtilbud og skoler, hvor børn og unge lærer, udvikler sig og indgår i fællesskab med andre fra 0 – 18 år.

Det komplekse samfund stiller krav om dynamik, individualitet og forskellighed. Disse krav skal derfor være en integreret del af pædagogikken i såvel dagtilbud som skoler.

Af særlig interesse er det i den forbindelse at se på, hvordan starten i skolen og overgangen fra dagtilbud til skolen kan udvikles og optimeres, så det enkelte barns glæde og lyst til at lære støttes og udvikles til gavn for hele skoleforløbet og også efter folkeskolen på vej mod uddannelse og erhverv.

Denne forpligtelse er både en kommunal og en statslig opgave.

Dagtilbud

De fleste kommuner har i løbet af de seneste år gennemført pasningsgaranti for alle 0 – 6 årige børn.

Fokus er i dag rettet mod kvalitet, fleksibilitet, frit valg, pris og sammenhæng mellem dagtilbud, skole og fritids- og kulturaktiviteter. Det er fortsat vigtigt, at denne udvikling styrkes og støttes gennem bl.a.:

- at læring og læreplaner indgår naturligt i dagtilbuddenes hverdag.
- at der er en høj faglig og ledelsesmæssig kvalitet, så de politiske mål opfyldes og ressourcerne udnyttes godt.
- at der er en pasningsgaranti og en vid grad af fleksibilitet.
- at der er en optimal sammenhæng i servicetilbuddene, som sikrer koordinerede overgange mellem dagpleje/vuggestuer, dagtilbud og skole.
- at daginstitutionerne og skolen indgår i et forpligtende samarbejde i lokalområdet.

Den kendsgerning, at stort alle børn i 5- 6 års alderen går i børnehave, stiller yderligere forventninger og krav til starten i skolen. Det børnene har lært og fået færdigheder i, er et vigtigt udgangspunkt for skolens undervisning i indskolingen.

BKF anbefaler,

- at samarbejde mellem dagtilbud og skole styrkes – ikke bare på lederplan men også på medarbejderplan, så pædagoger i dagtilbud arbejder sammen med lærere og pædagoger i indskolingen.
- at samarbejdet mellem skole og dagtilbud anbefales styrket ved, at skoler med mange daginstitutioner i distriktet har et særligt intensivt samarbejde med 2- 3 primære daginstitutionerne i skolens distrikt.

Folkeskole

Når børnene som 6 årige starter i skolen er det med stor erfaringsbaggrund i at være væk hjemmefra og være sammen med andre børn.

I skolen fortsætter barnet på et systematisk læringsforløb, hvor der bygges videre på den viden og de kompetencer, som barnet har med sig fra de første vigtige år.

Børnehaveklassen som indtil nu har været et ikke-obligatorisk forløb, ser BKF som en naturlig del af et 10 årigt obligatorisk forløb for alle børn.

BKF anbefaler,

- at børnehaveklassen fremover bliver til 1. klasse, og at der er både lærere og pædagoger tilknyttet de yngste klasser eller indskolingsårene, som fremover bliver fra 1. – 4. klasse. For at opnå en optimal fleksibilitet og udnyttelse af lærer- og pædagogssamarbejdet er det afgørende med faste team om årgangene, der arbejder sammen ud fra fælles mål.

Skolefritidsordning (SFO) som en integreret del af skolen

Når barnet indskrives i skolen, indskrives det normalt i skolens fritidsordning – SFO-, som er det pædagogiske pasningstilbud for folkeskolens yngste elever.

Børnene er typisk sammenlagt mellem 8 – 10 timer på skolen – når undervisningsdelen og fritidsdelen lægges sammen.

For BKF er det afgørende, at SFO er en del af folkeskolen med forskellige former for virksomhedsfællesskab med samarbejde, koordination og integration i forhold til indholdet og børnenes behov.

Pædagogikken i skolens fritidsdel og pædagogikken i skolens undervisningsdel skal ses som hinandens forudsætninger.

Det betyder ikke, at pædagogikken i undervisningen og i SFO skal være ens. Der skal fortsat være to professionsfagligheder i folkeskolen

BKF har følgende anbefalinger til udvikling af høj kvalitet i både undervisningen og i fritidspædagogikken:

- Undervisningen og SFO udgør en samlet skoledag – et helhedstilbud -, hvor der er fokus på børnenes udvikling inden for forskellige kompetenceområder – individuelt og i fællesskab med de sociale relationer som en væsentlig drivkraft.
- Der sættes fælles mål for undervisningen og SFO med udgangspunkt i de forskellige kompetenceområder.
- Der udformes læreplaner i SFO på samme måde som i 0 – 5 årsområdet. Læreplanerne skal naturligt have sammenhæng med undervisningen
- Fritidspædagogikken skal ud over SFO-tilbuddet række ud mod det omgivende samfund og være med til at bygge bro til det frivillige forenings- og sportsliv.

Udviklingsmuligheder i det pædagogiske indhold

BKF finder, at der er god grund til at se overordnet på de pædagogiske muligheder, der ligger i at integrere undervisningen og SFO yderligere.

Det er værd at fastholde diskussionen om, hvordan det samlede timetal – 8 – 10 timer hver dag – kan bruges i forhold til børnenes udviklingsmuligheder og forskellige behov.

BKF anbefaler, at målene som minimum dækker følgende områder:

- Sprog og sproglige udtryk – herunder begrebsdannelse.
- Sociale kompetencer og relationer.
- Faglige og personlige kompetencer, så både selvværd og selvtillid styrkes.
- Naturen og naturfænomener.
- Kulturelle udtryksformer gennem musik, drama og billeder.
- Leg, bevægelse og idræt som en del af skoledagen med brobygning til det frivillige sports- og foreningsliv i kommunen.

Målene vil ligeledes være et naturligt konkret udgangspunkt for samarbejdet mellem skole og dagtilbud.

De fysiske rammer

De fysiske rammer skal ses som en vigtig støtte af det pædagogiske indhold – herunder mulighederne for fleksibilitet og fællesskab.

Jo højere grad af samarbejde mellem undervisningen og SFO, jo højere grad vil der være brug for fællesskab og tæt samarbejde om de fysiske lokaliteter.

BKF anbefaler:

- at der fortsat udvikles fælles fysiske muligheder for de yngste elever både i forhold til nybygninger og ombygninger.
- at der i fremtidens lokaler for de yngste årgange er plads og rum til varieret og alsidig pædagogik, hvor lærernes og pædagogernes forskellige og fælles tilgange til børnene rummes og udvikles.
- at udearealerne omkring skolen og i lokalområdet bruges i såvel undervisningen som i fritidsdelen

Udfordringer til alle gennem alsidig og varieret pædagogik

Øgede udfordringer til alle børn forudsætter en stor grad af alsidig pædagogik, hvor der er plads til forskellige, differentierede muligheder ud fra børnenes behov.

Denne overordnede forudsætning er gældende for pædagogikken i såvel dagtilbud som i skole.

Det er derfor afgørende, at der i kommunerne er formuleret fælles mål og visioner for det pædagogiske arbejde, så pædagogik og faglighed hænger sammen i et progressivt forløb.

Et eksempel på kvalificeret sammenhæng er, at dagtilbud og skole uformelt er knyttet sammen i et lokalområde, så forældrene allerede ved indskrivning til dagtilbudet tager stilling til barnets skoleplacering. Et andet eksempel eller en yderligere udbygning af samarbejdet mellem dagtilbud og skole er brugen af rullende indskrivning, hvor barnet kommer i skole, når det er fyldt 6 år.

Den rullende skolestart kræver, at skolens undervisning og helhedstilbud for de yngste elever er organiseret fleksibelt i aldersblandede grupper, og at undervisningen er knyttet sammen med systematisk evaluering og dokumentation.

BKF anbefaler:

- at kommunerne sikrer helheden i de pædagogiske tilbud gennem fælles værdigrundlag og operationelle mål.
- at overgangen mellem dagtilbud og skole kvalificeres gennem tæt samarbejde i lokalområdet ud fra fælles overordnede mål.
- at rullende indskrivning/ skolestart gøres mere udbredt, så differentieringen af undervisningen gøres konkret fra skolestarten.

Rummelighed og inklusion gennem særlig opmærksomhed og støtte til de svage

Øget rummelighed i såvel dagtilbud som skole kræver, at pædagogikken giver rum til såvel fællesskab som differentiering og målrettethed.

For at kvalificere det pædagogiske indhold for alle børn er det afgørende, at der er mulighed for tværfaglig rådgivning og konkret støtte i form af special- og socialpædagogik.

BKF anbefaler:

- at der mulighed for decentral børnerådgivning med høj faglig ekspertise, som er forankret i et kommunalt netværk, og som har kompetence til at træffe beslutninger.

- at såvel dagtilbud som skole (indskolingen) har adgang til høj special- og socialpædagogisk faglighed, der kan støtte børnenes inklusion og fastholdelse i miljøet.
- at de samlede pædagogiske ressourcer i dagtilbud og skole/SFO varieres og differentieres i forhold til behovene. Det gælder f.eks. lektielæsning samt særlig støtte og træning af grundlæggende faglige, sociale og begrebsmæssige færdigheder.
- at der på tværs af faggrænserne mellem lærere og pædagoger arbejdes med metodeudvikling og evalueringsformer, der støtter et udfordrende læringsmiljø for alle børn.

Forældrene som omdrejningspunkt

I overgangen mellem dagtilbud og skole er forældrene et vigtigt omdrejningspunkt. Det er afgørende at få afstemt forventningerne og afbalanceret samarbejdet både i forhold til de stærke og de svage forældre.

Fælles dialog og samarbejde mellem dagtilbud og skole er meget afgørende for forældrenes forpligtigelse og aktive medvirken til deres barns udvikling og læring.

En yderligere forpligtigelse fra forældrene stiller også krav til såvel dagtilbud og skole om åbenhed, tydelighed og målrettethed. Alle har ikke brug for det samme samarbejde.

BKF anbefaler:

- at der i såvel dagtilbud som skole(indskolingen) formuleres fælles overordnede mål som udgangspunkt for samspillet og afklaring af forventningerne med forældrene – generelt og individuelt.
- at kommunikationen og dialogen med forældrene opprioriteres gennem dokumentation og evaluering.
- at forældresamarbejdet målrettes og differentieres inden for overordnede mål og værdier.

Ledelse og organisation

Med stigende krav til at tænke i større sammenhæng og helhed omkring de yngste børn, er det vigtigt, at der også ledelsesmæssigt tænkes en organisation ind, hvor indholdet bliver styrende for organisationen og ikke omvendt.

Det er vigtigt at se indskolingen - herunder SFO - som en firårig fase, hvor der er udlagt stor kompetence til medarbejderne.

BKF anbefaler

- at der i de forskellige overenskomster tages højde for, at medarbejderne kan arbejde op tværs af faggrænser inden for de overordnede mål.
- at ledelse af SFO indgår som en del af skolens ledelsesteam med særlige ledelsesopgaver i forhold til de yngste årgange.

Børne- og Kulturchefforeningen, januar 2006

BUPLs forslag, kommentarer og overvejelser ifm. regeringens Skolestartudvalg

BUPL er indbudt til et dialogmøde 12. januar med regeringens Skolestartudvalg og er blevet bedt om at fremsende forbundets synspunkter på de emner, som udvalget skal arbejde med.

BUPL har i dette notat valgt dels at kommentere de mange spørgsmål, som indgår i kommissoriet for Skolestartudvalget dels at fremsende vort oplæg til indholdsbeskrivelse for SFO'ere og fritidshjem.

Grundlæggende finder BUPL, at Skolestartudvalget skal tage afsæt i FN's børnekonvention, som bla. understreger alle børns lige ret til leg, fritid og undervisning. Efter BUPL's opfattelse vil det være forkert at nøjes med at behandle skolestart som kun et spørgsmål om at lære mere - det handler ligeså meget om, at børn bliver til aktive, engagerede, ansvarlige og lykkelige medborgere. Det kan ikke reduceres til blot at være noget, der kan "læres" på en skolebænk, men er noget der udvikles og dannes ved at tage del i livet, gennem mangeartede oplevelser, leg og samvær - såvel i familien, som i daginstitutionen, fritidsinstitutionen og skolen.

Dette bredere perspektiv, som også er formuleret i formålsparagrafferne såvel for daginstitutionerne som for folkeskolen, finder BUPL bør være ledetråden i Skolestartudvalgets arbejde.

Daginstitutioner og SFO/fritidshjem har en selvstændig værdi i børns opvækst

Det er BUPLs grundsyn, at pædagoger og lærere skal fokusere på og støtte børnene i at udvikle deres styrker, ressourcer og personlige, sociale og faglige kompetencer.

Derfor skal pædagoger og lærere ikke være fejlfindere via sprogscreening og tests, som der lægges op til i kommissoriet for Skolestartudvalget.

BUPL finder derfor, at det vil være for kortsynet at ændre Servicelovens formålsparagraf til, at børnehaven skal sikre "skoleparathed", som der lægges op til i kommissoriet for Skolestartudvalget, når der tales om "en god overgang til skolen". Med indførelsen af de pædagogiske læreplaner i vuggestuer og børnehaver er der allerede taget højde for, at børnene forberedes på deres fremtidige liv - ikke kun i skolen men på hele livet

Dette aspekt kunne formuleres ind i formålsparagraffen - dvs. at daginstitutionerne, udover at give tid, plads og rum til barndomslivet her og nu, samtidig forbereder barnet på dets fremtidige liv ikke blot som borger i det danske samfund men også som menneske i en stadig mere internationaliseret hverdag.

Det er BUPL's grundsyn, at den pædagogiske opgave handler om dannelse og udvikling - ikke om undervisning. De steder i udlandet, hvor børnehaven er en førskole og pædagogerne er førskolelærere, opnår de ikke bedre resultater, end vi gør i Danmark. Det geniale i det danske system er, at institutionerne giver en god forberedelse til uddannelsesforløbet netop ved ikke at være førskole, men ved at basere sig på en anden faglighed og et andet perspektiv på barndommen.

Sammenhæng og variation i børns liv

BUPL har også det grundsyn, at pædagoger og lærere i fællesskab skal sikre pædagogisk kontinuitet mellem børnehave, SFO/fritidshjem og skole.

Det kan det danske samfund fremme gennem en ligeværdig anerkendelse af begge medarbejdergrupper - af deres status og vilkår samt de vilkår og de strukturer, hvorunder de hver især og sammen løser deres opgaver.

Derfor fordrer det TID til et samarbejde mellem pædagoger og lærere om de fælles børn - både ifm. overgangen fra børnehave til skole og i det daglige mellem SFO/fritidshjem og skole.

Det er BUPL's synspunkt, at der skal være både sammenhæng og variation mellem disse instanser - både pædagogisk kontinuitet, idet det handler om børns dannelse, udvikling og læring på den ene side og på den anden side anerkendelse og accept af, at børnehaver og SFO/fritidshjem er forskellige "verdener" ift. skolen, når det gælder delmål, metoder og fremgangsmåder. Dette gælder ikke mindst det metodiske, hvor lærere har et didaktisk afsæt, mens pædagoger har et pædagogisk.

Børns hverdag i institution og skole skal præges såvel af høj pædagogisk kvalitet som undervisningsmæssig kvalitet. Og kvalitet er ikke kun et spørgsmål om professionel dygtighed, men i allerhøjeste grad af kvaliteten af de rammer den pædagogiske og undervisningsmæssige virksomhed udøves under - herunder normering og klassestørrelser.

Der er i dag desværre ikke sammenhæng mellem de stadig mere omfattende og udvidede opgaver og krav, som regering og kommuner har forventninger om, at pædagoger og lærere skal klare og leve op til, og de betingelser og rammer som der stilles til rådighed bemandingsmæssigt og ressourcemæssigt.

Der er brug for at de ansvarlige myndigheder erkender, at det koster, hvis de mange ambitioner skal indfries. Færre børn pr pædagog og lærer giver mere tid til at tilgodese det enkelte barns behov - uanset det handler om at lære at læse, at blive trøstet eller hjulpet med at bygge en drage.

Når det er sagt, så kan BUPL godt støtte, at der som foreslået i kommissoriet for Skolestartudvalget afprøves mere integrerede former for indskoling. Men BUPL forventer til gengæld, at pædagoger og lærere sikres rammer og betingelser, som reelt muliggør, at de i fællesskab kan planlægge, gennemføre og evaluere arbejdet i aldersblandede grupper fra børnehaveklasse til og med 3. klasse.

Pædagogisk optimisme i stedet for tvungen lektiehjælp

BUPL finder, at de svage børn skal sikres de bedste muligheder for en god udvikling gennem et åbent, rummeligt samt positivt pædagogisk og undervisningsmæssigt miljø.

Derfor skal de svage børn heller ikke partout sættes på lektiebænken efter skoletid.

BUPL er enig i, at det er berettiget at have stor opmærksomhed på de svage børn. Mere tid til dialog og samarbejde mellem pædagoger og lærere vil være til gavn for de svage børn. Det samme vil en ligeværdig anerkendelse af daginstitutioner/SFO/fritidshjem og skole være. Og pædagogiske læreplaner og indholdsbeskrivelser kan også blive en stor støtte for denne børnegruppe, hvis der som allerede nævnt gives institutionerne bedre rammer og vilkår.

En forlængelse af skoledagen i form af "lektiehjælp" kan derimod få den stik modsatte effekt end den tilsigtede. Især hvis det af barnet opleves mere som "lektiepligt" end "lektiehjælp".

Særligt problematisk er det, hvis skolen via en lektiebog "informerer" SFO'en om, hvilke lektier der skal læses. Det er nødvendigt med et udvidet samarbejde mellem lærere og pædagoger om, hvordan barnets vanskeligheder kan tilgodeses i skole og SFO gennem varierede tilbud, hvor succesoplevelser i fritiden med andre gøremål end skolemæssige netop kan være det, der motiverer og giver barnet nyt mod på også at tackle de faglige skoleopgaver.

BUPL finder desuden, at det principielt bør overvejes, om lektier i det hele taget hører hjemme i de yngste klasser. Ikke mindst i dag hvor skoledagen allerede er forlænget mange steder.

På den anden side bør lektiehjælp kunne tilbydes i fritidsinstitutionen i samråd med forældre og skole, hvor fordele og ulemper ved lektiestøtte i SFO/fritidshjemmet er grundigt drøftet og afvejet ift. barnets samlede interesser og tarv. Det sker allerede i dag mange steder.

Forudsætning for at lektiestøtte kan blive en succes er, at der etableres de rette betingelser i form af selvstændige lokaler til formålet, samt at pædagogerne får mulighed for relevant kompetenceudvikling ift. at varetage lektiehjælp.

Sen skolestart er bedre for børn end for tidlig skolestart

Det er primært drenge, som starter senere i skole. Det er imidlertid også en kendsgerning, at drenge på dette alderstrin ligger op til 2 år bagud ift. piger i den hjernemæssige udvikling. Så det er ikke grundløst, når forældre giver deres sønner et år mere i børnehaven til at "lege færdigt".

Forskeren Erik Sigsgaard har refereret udenlandske undersøgelser, som påpeger, at tidlig skolestart ikke i sig selv betyder en bedre indlæring. Tværtimod kan man risikere, at der ved en for tidlig skolestart blot opstår en modvilje mod skolegangen.

Børns leg opfattes af nogle som tidsfordriv og en luksus. Derved overses, at det er gennem legen, at barnet erhverver sig viden og færdigheder om sig selv og deres omverden, om at begå sig socialt og udover, at legen i sig selv rummer en tilfredsstillelse for barnet, så udvikles barnets interesse og motiv for at lære netop gennem leg.

BUPL finder, at i stedet for at presse børn for tidligt i skole og give børn en stresset hverdag, bør vi give dem et "frit valg" ift. hvornår, det er optimalt at påbegynde skolegangen. Beslutningen herom bør bero på en grundig dialog mellem forældre, skole inkl. SFO eller fritidshjem og daginstitution om fordele og ulemper set ud fra barnets samlede udvikling.

Rullende skolestart - et modefænomen ?

Der er en række igangværende forsøg i gang med rullende skolestart, som endnu ikke er færdigrapporteret.

Det er imidlertid BUPL's holdning, at det skal være den individuelle udvikling og ikke den biologiske alder, der skal være udgangspunktet for skolestarten. Det er desuden dybt problematisk at lade børnene starte successivt i skole, efterhånden som de har fødselsdag, fordi det giver opbrud i børnefællesskabet både i børnehaven og i SFO'en/fritidshjemmet og skolen, når børnene drypvis forsvinder og påbegynder skolegangen. Dernæst indvirker rullende skolestart negativt på progressionen i det pædagogiske arbejde i børnehaven, da de pædagogiske aktiviteter planlægges som et samlet årligt forløb på grundlag af de pædagogiske læreplaner.

Undervisning i børnehaveklassen skal fastholdes som "leg og andre udviklende aktiviteter"

Regeringen ønsker indført "egentlig undervisning i dansk" i børnehaveklassen. Dette er et brud på princippet om et "pensumfri" år i skolen og på definitionen i folkeskoleloven om, at undervisningen i børnehaveklassen gives i form af "leg og andre udviklende aktiviteter".

BUPL frygter, at indførelse af et fast antal ugentlige lektioner i dansk i børnehaveklassen vil føre til, at disse lektioner får første prioritet ift. de øvrige aktiviteter. Der bliver tale om A og B aktiviteter.

I kommissoriet for Skolestartudvalget siges det, at dansk undervisningen skal især komme de "usikre skolestartere" til gode. Men usikkerhed kan handle om andet end at lære at læse. Hvis det er selvværdsfølelsen, der gør barnet usikker, så er den rette medicin netop ikke at lære bogstaver men lære at være sammen med andre. Og man er mere sammen med andre i leg som 5 åring end ved at øve bogstaver.

I øvrigt tales der i oplægget om både "børnehaveklassen" og "6-årsklassen" - hvad er 6-årsklassen for en størrelse - en eufemisme for en ny 1. klasse ?

De svage børns behov er ikke kun læring

Regeringen efterlyser et "mere samlet læringsforløb" fra daginstitution til skole og SFO/fritidshjem. Et sådan "samlet læringsforløb" skal især sigte på de svage børn.

Hvis det er sigtet, så vil BUPL anbefale Skolestartudvalget, at der tænkes og ageres bredere end blot i "læringsforløb". Så drejer det sig også om at skabe et "mere samlet dannelses-, udviklings- og læringsforløb" for alle børn fra ca. 1 år til 10 år samt en almen anerkendelse af, at læring er processer, som finder sted og udkrystalliseres i mangfoldige former.

Jfr. Loris Malaguzzi's ord om, at barnet har 1200 sprog men gennem skolesystemet berøves de 99. (I Italien er børnehaver som bekendt en del af undervisningssystemet).

En kvalificeret indsats ift. de svage børn må også omfatte forebyggelse og omsorg samt en mere samlet, målrettet velfærdspolitisk indsats fra det offentlige side lige fra særlig støtte til udsatte familier til bolig- og integrationspolitik mv.

Afsluttende bemærkninger

Principielt undrer det BUPL, at forbundet ikke er inviteret til at deltage i Skolestartudvalget, og derfor undrer det os så meget desto mere, at der ikke på samme måde, som der er fundet en skoleleder til at sidde i ekspertgruppen (som repræsentant for skole - og SFO?), er fundet en daginstitutionsleder og en fritidshjemleder (samt en SFOleder), så "det samlede læringsforløb" kan tilgodeses i Skolestartudvalget.

Hvad er begrundelsen for denne unkladelse ?

Bilag vedlagt/uddelt på mødet med Skolestartudvalget:

./ BUPL's oplæg til indholdsbeskrivelse for skolefritidsordninger og fritidshjem
(Notat udarbejdet af BUPL 2005)

Overgangen fra børnehave til skole
(Pjece udgivet af BUPL, DLF og Børnehaveklasseforeningen 2005)

Børns læring og ret til meningsfuld fritid
(Debatoplæg udgivet af NLS 2004)

Børns liv skal hænge sammen
(Debatoplæg udarbejdet af BUPL og Skole og Samfund, 2002)

Desuden skal der henvises til BUPL's hjemmeside (www.bupl.dk), hvor der under menupunktet "Pædagogik" findes en række artikler under overskriften "Skole og fritid"

Til Skolestartudvalgets dialogmøde d. 12.1.06

Oplæg og kommentarer fra Børnehaveklasseforeningen vedr. Skolestartudvalgets kommissorium.

Vurdere hele indskolingsforløbet i folkeskolen og komme med forslag til ændringer, herunder

- konsekvenser for strukturen og indholdet i indskolingsforløbet,
- såkaldt rullende skolestart,
- aldersintegreret undervisning til og med 3. klasse,
- og holddannelse i 6 årsalderen.

Som udgangspunkt finder Børnehaveklasseforeningen det positivt, at man ønsker at lave en samlet vurdering af indskolingsforløbet. Vi ser frem til at få belyst, hvordan de der har ansvaret, samarbejder om at løse opgaven. At det muligvis medfører forandringer afviser vi ikke, men vi vil på det kraftigste opfordre til, at man også vurderer hvilke værdier i det nuværende indhold, der er værd at bevare, at der udvises forståelse for at 'ting ta'r tid', og at forandring ikke bør være målet i sig selv.

Børnehaveklassen har gennem de sidste 30 år udviklet sig fra at være et pædagogisk tilbud til hjemme-gående børn, til en målrettet start på det danske uddannelsessystem. En start som i sin form og sit indhold danner grundlaget for det videre skoleforløb.

Igennem denne periode er der sket en pædagogisk udvikling af indhold og metoder, som har ført frem til, at Evalueringsinstituttet i evalueringen af børnehaveklassens indhold i år 2000, taler om en egentlig børnehaveklasser-pædagogik. Samarbejdet mellem lærere og børnehaveklasseledere har været intensiveret siden Betænkning 1018 – Bisgårdbetænkningen – fra 1983, hvor der blev indført mulighed for samordnet indskoling. Det har været en medvirkende årsag til, at det er lykkedes for de pædagoger, der har varetaget opgaven, at findes en fælles retning på pædagogikken på trods af den manglende målrettede uddannelse mod opgaven som børnehaveklasseleder.

Som navnet børnehaveklasse signalerer, er det den professionelle pædagogs viden om børns udvikling og behov, fokus på legen som det bærende element og kendskabet til det øvrige skoleforløb, der har været udgangspunktet for arbejdet i landets børnehaveklasser. Et arbejde som siden 1993 er blevet betegnet som undervisning. Samtidig slår bekendtgørelsen om Børnehaveklassen fra 1.8.2003 fast, at skolestarten også er tiden *før* og tiden *efter* børnehaveklassen.

Vi har med tilfredshed set, at Fælles Mål/ faghæfte 25/ Indholdet i Børnehaveklassen har bygget videre på denne viden, og udformet nogle temaer som tilsammen danner en klar ramme for en mere målrettet skolestart., men tidshorizonten og betingelserne for at vurdere effekten af arbejdet finder vi kritisable.

Vi har indtryk af, at det i hverdagen stadig er den enkelte børnehaveklasseleders ansvar, at få skabt sammenhæng og det på yderst forskellige betingelser.

Børnehaveklasseforeningen mener:

- *De 6 temaer som danner rammen for pædagogiske lærerplaner for dagtilbud og Faghæfte 25, skaber mulighed for en pædagogisk sammenhæng mellem arbejdet i dagtilbud og børnehaveklasse. En fælles grunduddannelse giver optimale pædagogiske betingelser for at tage udgangspunkt i det enkelte barn og den virkelighed, der omgiver det.*
- *En specialiseringsdel målrettet indskolingen i en ny pædagoguddannelse, vil kunne kvalificere samarbejdet mellem børnehaveklasselederen og kommende 1. klasselærere. De 2 uddannelser kan tilsammen dække det brede spekter af udviklingsstrin, som kendetegner børnene i skolestarten. Men det kræver en generel løsning af praktikproblemet i børnehaveklassen.*
- *Daginstitution og skole er ikke hinandens modsætninger, men har en fælles opgave i at skabe optimale udviklingsbetingelser for det enkelte barn til gavn for fællesskabet. Det vil være naturligt at have skærpet fokus på børn med sær-*

lige behov, herunder 2-sprogede og børn fra udsatte familier, men det er lige så vigtigt at have kendskab til de værdier og den kultur som daginstitutionen i øvrigt repræsenterer. Erfaringerne fra livet i daginstitutionen er en væsentlig del af historien "Om mig selv" som alle børn har brug for at fortælle ved starten i børnehaveklassen. Beretningen er med til at gøre dem alle til værdifulde og unikke individer.

- 1. skoledag er noget man skal glæde sig til, men tendensen har de seneste år været at 1. skoledag er blevet betragtet som en svær overgang for det enkelte barn. Det har afstedkommet efterlysning af 'helhed i børns liv', og løsningsmodeller har handlet om mere ensrettet struktur for samarbejdet omkring børnene. Helhed handler også om den tryk og ro der er i et klassefællesskab med kendte og nærværende voksne, ved lokaler der giver klare signaler om formålet, og ved tydelige markering af de sociale samværsformer, der er betingelsen for en god skoledag i et udviklende skoleforløb.
- Forældrene er et stærkt bindeled i overgangen fra daginstitution til skole, og forældrearbejdet er afgørende for en god proces i indskolingsforløbet. Afklaring af gensidige forventninger for skolestart og et tæt dialogbaseret forældresamarbejde er nogle af betingelserne for at kunne skabe optimale betingelser for et godt skoleforløb.
- Der er en særlig glæde og tryk ved at starte i skole sammen med nogen man kender. Det giver overskud til at danne nye venskaber. Rullende skolestart forkorter og afbryder denne proces, og er samtidig ikke foreneligt med arbejdet med faghæfte 25. Vel vidende at børnene i en klasse ikke når alle mål, og slet ikke samtidigt, skal der dog være en minimums tidramme til arbejdet. Hvis effekt af Fælles Mål skal være optimal kræver det at minimumstimetallet for undervisningen i børnehaveklassen øges til 25
- Det vil være vanskeligt, at starte et forpligtende værdibaseret forældresamarbejde, op hver gang et nyt barn træder ind i klassefællesskabet. Pointen og grundlaget for engagementet ligger netop i at alle forældre er med til at beslutte, hvilke værdier, hensigter og handlinger, der skal i højsædet i netop denne unikke klasse med dens mangfoldighed af børn.
- Børnehaveklassens arbejdsmetoder er ofte projektorienterede med udgangspunkt i tværfaglige temaer som børn og voksne har udvalgt i fællesskab. Denne organisering af undervisningen danner grundlag for undervisningsdifferentiering og giver mulighed for at udfordre det enkelte barn, så det får brugt alle sanser, skærpet sin nysgerrighed og får fundet sin egen rytme og indgang til tilegne sig ny viden på. Men det giver samtidig mulighed for, med de rette fysiske og personalemæssige rammer, at lade børnene arbejde i mindre hold, og dermed også tage højde for den forskellige tilgang, drenge og piger ofte har i måden at lære sig nye færdigheder på.

•Vurdere formålsparagraffen for dagtilbud. Der skal øget vægt på at støtte børn, der har vanskeligt ved at lære og udvikle sig, og på at give barnet en god overgang til skolen.

Danmark har en lang og pædagogisk veldokumenteret tradition for det pædagogiske arbejde, der foregår i daginstitutionerne. Og den tradition indbefatter et tæt samarbejde med forældrene. Indførelse af pædagogiske læreplaner, lægger op til pædagogiske debatter både blandt de ansatte og blandt forældrene. Debatten bør indgå som en naturlig del af det brobygningsarbejde der skal foregå mellem skole og daginstitution og være grundlaget for en kontinuitet til livet efter daginstitutionen. Bekendtgørelsen om børnehaveklassens indhold og mål, omtaler direkte sammenhængen mellem hjem og dagtilbud, og præciserer, "at undervisningen skal tage udgangspunkt og videreudvikle færdigheder som barnet har tilegnet sig i familie, dagtilbud og fritid". For særligt udsatte børn opfordres der til et tæt samarbejde med PPR, og med hensyn til 2-sprogede børn, anbefales det børnehaveklasselederen at tage udgangspunkt i den beskrivelse der evt. er lavet af barnets sproglige udvikling og personlige læringsstrategier. Med ændringer i loven om Socialpædagogisk bistand til Småbørn, lægges der også op til øget koordinering og samarbejde om udsatte børn.

Børnehaveklasseforeningen mener:

- Med indførelsen af § 8a er der givet en tydelig retning for arbejdet med børnene, men barndommen er mere end den lige vej mod skolen. Vi er enige i, at der skal sættes specielt på børn med særlige behov og, at det er væsentligt at bryde den negative sociale arv. Men vi er skeptiske overfor en for ensidig fokusering på 'dansk' og sprogstimulering som de eneste veje. Forslaget til ændring i pædagoguddannelsen nedtoner eller nedprioriterer den mere musiske og kreative del

af uddannelsen, hvilket vi anser som meget ubehdigt. Børn har "100 sprog" og det er de professionelles pligt at forstå og kende de fleste.

- Børnehaveklassen skal ses som en relevant udfordring for alle børn. De svageste børn har brug for stabilitet i den støtte, der evt. har været iværksat i dagtilbuddet. Det kan gøre det muligt for dem at tage udfordringen op ved indgangen til skolen. Ofte bortfalder støtten til udsatte børn netop mellem dagtilbud og skole. Resultatet er, at børn i børnehaveklassen ender i et vakuum mellem 2 støttesystemer til skade for både det støttekrævende barn og klassen.
- Samspillet mellem de pædagogiske læreplaner og Faghæfte 25, skal bygge på gensidigt kendskab til de 2 kulturer, de udspringer fra. En gensidig forventningsafklaring vil gøre det lettere at præcisere indsatsen for børn med særlige behov.
- På trods af, at brobygning mellem daginstitution og skole har været et af de mest markante fokusområder de seneste år, bærer opgaven mange steder stadig præg af, at struktur (tid til opgaven) sætter rammerne for indhold. Frit skolevalg, hvor forældre 'kan vælge sig helt væk' fra skoledistriktet og de samarbejdende daginstitutioner, og manglende konsekvens i pladsanvisningen til dagtilbud kan desuden svække værdien af samarbejdet. Hvis der skal ske et reelt løft i 'støtten til børn der har vanskeligt ved at lære og udvikle sig', må opgaven prioriteres højere i kommunerne. Ord alene sikrer ikke en god overgang til skolen.

- Analysere, hvordan læreres og pædagogers tid og kompetencer kan udnyttes hensigtsmæssigt og fleksibelt, når børnehaveklassen gøres obligatorisk og der indføres egentlig undervisning i dansk med fast timetal.

Pædagoguddannelsen er forudsætningen for at kunne løse forskellige opgaver i folkeskolen. Opgavernes karakter er afgørende for, om man ansættes som skolepædagog, støttepædagog eller børnehaveklasseleder. Folkeskoleloven præciserer uddannelseskravet i forhold til undervisning i henholdsvis børnehaveklasse og de øvrige klassetrin.

På en hel del skoler har det tættere samarbejde mellem lærere og børnehaveklasseledere udmøntet sig i fælles timer, hovedsageligt i børnehaveklassen. Kommende førsteklasseledere har enten et fast ugentligt timetal, eller et antal timer over en periode. Indholdet i timerne præges af indholdet i Faghæfte 25, børnehaveklassens års- og ugeplan, men også af den faglighed de 2 professioner repræsenterer. Samarbejdet giver lærerne mulighed for at danne sig et bredt indtryk af det sociale liv i klassen, indsigt i indholdet i børnehaveklasselederens pædagogiske og faglige overvejelser for undervisningen og mulighed for særlig kendskab til børn med særlige behov. Lærerens faglighed (linie-fag) udnyttes i det omfang det er relevant, og på mange skoler styrkes samarbejdet via teamsamarbejde på klassetrinnet eller via lodret samarbejde. Mange skoler har ikke lektionsopdeling, men arbejder i moduler eller andre enheder, og derfor vil udbyttet af samarbejdet være afhængigt af skolen skemastruktur. Samordnet indskoling giver mulighed for at børnehaveklasselederen indgår i undervisningen i 1. og 2. klasse (3. klasse).

Der undervises ikke i dansk, men med dansk i børnehaveklassen. Stort set alle børnehaveklasser arbejder med 'sproglig opmærksomhed'. Nogle steder som egentlige lektioner, andre steder som en integreret del af al undervisning. Det betyder at bogstaver, der nærmest var forbudt område for 10 år siden, nu indgår naturligt i børnehaveklassens undervisning, men med den tilgang som læseudvalget definerer som læseforberedende, hvor det legende og eksperimenterende er det bærende element.. For en del børn lykkes det at knække læsekoden i børnehaveklassen, og her kan samarbejdet med kommende 1. klasselærere være med til at understøtte processen.

Børnehaveklasseforeningen mener:

- Børnehaveklasselederen er nødvendig som ankerperson i børnehaveklassen.
- Samarbejdet mellem børnehaveklasselederen og kommende 1. klasselærer er grundlaget for en god skolestart. Det giver læreren mulighed for at have forhåndskendskab til klassen, og giver mulighed for at lade undervisningen i 1. klasse, tage udgangspunkt i Fælles mål for børnehaveklassen.
- Kontinuiteten fra børnehaveklasse til 1. klasse styrkes yderligere, hvis et tilsvarende samarbejde fortsættes i 1. klasse, hvilket tilsyneladende kun sker på få skoler.

- *Uanset hvilken alder børn har når de starter i børnehaveklasse, vil der typisk være en spredning i udvikling på 1½ - 2 år. Den spredning forsvinder ikke i 1. klasse, og lærer- og pædagogprofessionen vil tilsammen automatisk give et bredere tilgang til undervisningen. Børn med særlige behov vil også kunne profitere af, at der etableres et stærkere samarbejde.*
- *Det samlede udbytte af at lade en lærer stå for egentlig danskundervisning med et fast timetal, er usikkert. Dels vil et 'fast timetal' ikke harmonere med den tværfaglige undervisning der foregår i mange børnehaveklasser i dag, og dels vil den danskundervisning, læreren er uddannet til at forstå, ofte være målrettet ældre børn. Det vil muligvis give flere tidlige læsere, men ikke nødvendigvis sikrere læsere. Den vigtigste opgave at få de sprogsvage børn stimuleret via de læseforberedende processer, som er en del af børnehaveklasserpedagogikkens særkende.*
- *'Sproglige opmærksomhed' i pædagoguddannelsen, løser ikke behovet for efteruddannelse af de børnehaveklasseledere og lærere, der står med ansvaret allerede i dag*

•Udarbejde forslag til en indholdsbeskrivelse for skolefritidsordninger, fritidshjem mv., der bl.a. indeholder lektiehjælp til bogligt svage elever samt idræt.

Med indførelse af skolefritidsordninger, steg antallet af pædagoger i folkeskolen markant. Typisk forsøgte man i starten at fortsætte en fritidshjemstradition, men udvidet skoledag, lokaletildeling og ledelsesansvar synliggjorde hurtigt en række problemstillinger. Det største problem viste sig snart at være manglen på fuldtidsjob, og samme situation stod børnehaveklasselederne i, ved indførelse af minimum 20 timer i børnehaveklassen. Det har været svært at få forståelse for, at det ikke kun er grunduddannelsen, men også opgavebeskrivelsen der er grundlag for et godt samarbejde. I 2000 gav mulighed for et tættere samarbejde mellem lærere og (SFO)pædagoger, og en hel del kommuner har ønsket at lave forsøg på dette område. Forsøgene har dog typisk ligget i skole/undervisningsdelen, og har derfor ikke været med til at præcisere opgaven i skolefritidsordningen. Et andet samarbejdsfelt har været i børnehaveklassen, men igen på undervisningens betingelser. Samtidig har en del kommuner/ skoler indført fælleslokale mellem SFO og børnehaveklassen. Kendetegnende for processen har været, at det ikke har været på baggrund af en pædagogisk ide eller debat, men har været begrundet i struktur og lokalemangel. Endelig er der skoler/kommuner som har integreret SFO ved at lave basislokaler og fælleslokaler, og flere steder har det været i indskolingshuse, der er opført til formålet. En del af børnehaveklassens formål er at skabe sammenhæng til skolefritidsordningen. Nogle steder løses det ved at SFO-pædagogen har timer som børnehaveklasseassistent, og børnehaveklasselederen har et antal timer i skolefritidsordningen. Men sammenhængen kommer til udtryk i personsammenfald i stedet for i indhold. Uagtet at undervisningen i børnehaveklassen bygger på leg og andre udviklende aktiviteter, så kræver det meget af det 6 årige barn at være i et koncentreret forløb sammen med 24 – 28 andre børn. I heldigste tilfælde er der 2 voksne på klassen, men det er ikke usædvanlig at børnehaveklasselederen er alene med 24 børn en stor del af tiden. Børn har derfor behov for andre rammer, herunder fysiske aktiviteter, og mere fleksible krav efter 4-5 timer i børnehaveklassen. Derfor skal der være forskel på skole og fritid, men mulighederne/ indholdet i fritiden skal være kendt for børnene. Udveksling af pædagogiske læreplaner/ virksomhedsplaner/ årsplaner kan have særlig betydning for samarbejdet om udsatte børn, og i forbindelse med forældremøder og forældresamtaler. Lektiehjælp til svage børn skal varetages af en lærer, men et generelt tilbud om ro / støtte til at lave lektier er en god ide.

Børnehaveklasseforeningen mener:

- *SFO/ fritidshjem skal både udfordre, og give plads til en stor grad af selvbestemmelse for det enkelte barn. Børn har både behov for trygge rammer, men også for større frihedsgrader end undervisningsdelen kan tilbyde, fordi dens indhold er defineret via Fælles mål. Men skoledagens forløb kan få stor betydning for, hvordan resten af barnets dag former sig, så derfor er det vigtigt at der er plads til dialog mellem de 2 personalegrupper. Et godt samarbejde kan derfor give mulighed for at dagen samlet kan give det enkelte barn den størst mulige indfyldelse på de timer der tilbringes i skole og SFO/ fritidshjem.*

- Samarbejdet skal kvalificeres omkring særligt udsatte børn, således at der skabes ro og sammenhæng om hverdagen, men også en kontinuitet i den støtte, der måtte være nødvendig.
- Hvis børnehaveklasse og SFO har fælles lokale, er det nødvendigt med klare samarbejdsaftaler, så lokalets indretning kan tilgodese de 2 meget forskellige funktioner, som børnehaveklasseundervisning og SFO/fritidspædagogik repræsenterer. Især usikre børn, har behov for at kunne afkode lokalets signaler om den adfærd der forventes.
- Forskellen på skole og fritid kan bygges på fælles sociale regler og normer, men skal samtidig være med til at understøtte børnenes forskellige behov, og øge muligheden for venskaber på tværs af klasser og alder.
- Indholdet i SFO/fritidshjem skal beskrives så også 2-sprogede familier får lyst til at bruge det som et pædagogisk tilbud. Heldagskolen med 'tvungen' SFO, er en nødløsning på en problemstilling, hvor andre end skolen har ansvaret.

•Analysere årsager til sen skolestart og fremlægge forslag, der bidrager til, at færre udskyder skolestarten uden grund. Målet er, at børn som hovedregel fremover starter i børnehaveklassen i det år de fylder seks.

Folkeskoleloven giver mulighed for at børn kan starte som 4 år og 10 mdr. i børnehaveklassen. En større opmærksomhed på hvad der foregår i børnehaveklassen, samt det udbyggede samarbejde med daginstitutionerne har imidlertid bevirket, at kun ganske få børn kommer 'for tidligt i skole'. Hvert år er der dog enkelte børn der anbefales at udsætte starten i 1. klasse, af f.eks. sociale, emotionelle eller og udviklingsmæssige årsager. Forældrene inddrages så tidligt som muligt i overvejelserne, og har retten til at tage den endelige beslutning. Imidlertid er der de senere år flere forældre til især drenge, der ønsker at udsætte starten i børnehaveklassen. Beslutningen er ofte taget i samråd med dagtilbuddets pædagoger, eller i enkelte tilfælde, med børnehaveklasseleder, skoleleder og PPR.

Børnehaveklasseforeningen mener:

- Debatten om øget krav til faglighed og test har givet bevirket, at flere forældre bliver usikre på om deres barn kan klare kravene i skolen.
- Danmark har i modsætning til eksempel Frankrig, en utrolig lav procentdel af omgængere i det øvrige skoleforløb, og ud fra det må det vurderes, at forældre og pædagoger i daginstitutionen, er gode til at vurdere, hvornår børnene er skoleparate.
- Flere hjerneforskere har påpeget, de udviklingsmæssige forskelle, der præger drenge og pigers skoleparathed. Debatten har i mindre grad handlet om, hvorvidt skolen kan gøres parat til at håndtere de forskellige tilgange, drenge og piger har. Børn udvikler sig i ryk og i forskelligt tempo. Men øgede faglige krav og mere målrettet undervisning, kan gøre det sværere for drenge at leve op til forventningerne i indskolingen.
- Forældre udsætter ikke børnenes skolestart for at pylre, men fordi de har et ægte ønske om, at deres barn får en god start i skolen.
- Et større kendskab til børnehaveklassens forventninger og arbejdsformer, kan være med til at sikre, at forældrene ikke træffer forhastede beslutninger. Indskolingsfasen bør jo netop kendetegnes ved, at den strækker sig over slutningen af børnehaven til slutningen af 1.klasse.
- Den undersøgelse som UVM har sat i gang blandt skolelederne dec. 05, kan være med til at belyse, om der er et reelt problem. Men det kræver en høj besvarelsesprocent for at kunne give et troværdigt billede. Desuden finder vi det interessant hvis der i enkelte kommuner har været så stort et problem med sene skolestartere, at man har igangsat en særlig indsats, og dermed fundet frem til en 'best practice.'

Til yderligere beskrivelse af Børnehaveklasseforeningens opfattelse af arbejdet i børnehaveklassen, vedlægger vi:

Bilag 1: Uddrag fra Bogen: Børnehaveklassen – en del af Helheden 2003:

”Børnehaveklasselederen som guide, pasudsteder og kaptajn” skrevet af Lise Buhr:

Bilag 2. Artikel fra Skolestart nr. 4 /2005 (Temnummeret om samvær og samarbejde).
”Om arbejdet med børnedefinerede værdier og forældresamarbejde på grundlag af disse”.



Regeringens Skolestartudvalg

Skolestartudvalgets dialogmøde den 12. januar 2006

Den 9. januar 2006

KL fremsender hermed sit bidrag i forbindelse med skolestartudvalgets dialogmøde den 12. januar 2006 kl. 10.00 – 13.00.

Jnr 03.02.02 P05
Sagsid 000159526

Resumé

Ref SVC
svc@kl.dk
Dir 3370 3427

KL finder, at det er vigtigt, at der tages initiativer til at give kommuner og skoler de fleksible rammer, der skal til for at etablere helhed og sammenhæng i børnenes hverdag. Der tages i øjeblikket mange forskellige initiativer både på dagtilbuds- og skoleområdet, eksempelvis kan nævnes læseudvalgets anbefalinger. Det er nødvendigt, at resultaterne af disse initiativer koordineres og samtænkes i bestræbelserne på at skabe den bedst mulige skolestart.

Weidekampsgade 10
Postboks 3370
2300 København S

Tlf 3370 3370
Fax 3370 3371

www.kl.dk

1/7

Der skal gives mulighed for, at kommunerne kan målsætte og tilrettelægge indsatsen, så den røde tråd i børns liv er lig med, at overgange er smidige, at de professionelle samarbejder, skaber tryghed og har kendskab til det enkelte barn.

Det er nødvendigt, at vigtige informationer om barnets stærke sider og succesfulde begivenheder i barnets liv følger barnet. Det kan ske gennem etablering af barnets bog, der kan viderebringe vigtige oplysninger.

Dette kan støttes af, at den forvaltningsmæssige organisering understøtter målet om en sammenhængende indsats over for de 0 -18 årige ikke alene på kommunalt plan, men også på nationalt plan. Der bør gøres op med sektoropdelingen mellem skole og dagtilbud. Det bør også ske på centralt plan f.eks. ved, at det samlede område er placeret i samme ministerium.

Det er nødvendigt, at de nye muligheder, der åbnes, bliver reelle muligheder

for kommunerne, så de kan vælge en organisation og struktur, der passer til mål og rammer. Folkeskoleloven skal åbne mulighed for, at projekter kan besluttes lokalt, så kommunerne ikke skal søge dispensation for at iværksætte nedenstående initiativer.

Hvis ikke der er råderum og fleksible rammer, vil det være vanskeligt at leve op til kommissoriets mål om, at ændringer ikke må medføre offentlige merudgifter.

KL finder det derfor nødvendigt, at konsekvenserne af arbejdet mindst bliver, at der bliver lokal mulighed for:

- Rullende skolestart
- Aldersintegreret undervisning
- Holddannelse fra 6-årsalderen
- Udskydelse af klasseskiftet
- En mere fleksibel anvendelse af medarbejdere i forhold til § 28 og § 29 i folkeskoleloven
- Et tættere samarbejde mellem dagtilbud/SFO og skole
- At de enkelte tilbud i endnu højere grad supplerer og understøtter hinanden.

Derudover vil det være hensigtsmæssigt, at skabe videndeling, videngenerering og udvikling gennem udbredelsen af kendskabet til kommuner og skoler, der har etableret succesfulde skolestatsprojekter.

KL vedlægger tre publikationer, der uddyber baggrunden for disse ønsker. To af dem findes også på KL's hjemmeside. Det drejer sig om:

- KL's børnepolitik <http://www.kl.dk/306526>
- KL's skolepolitik <http://www.kl.dk/311993/>
- At bygge bro – inspiration til helhed og sammenhæng

KL's skriftlige oplæg til støtte for de mundtlige kommentarer

Indledende bemærkninger

KL ser positivt på, at der nu tages initiativ til, at der sættes nye rammer og åbnes muligheder for kommunerne til at skabe helhed og sammenhæng for de 0 – 18 årige.

Der tages for tiden mange initiativer for at styrke dagtilbud og skoleområdet. For eksempel kan nævnes læseudvalgets anbefalinger. Det er nødvendigt, at de mange initiativer koordineres og samtænkes. Hvis det skal lykkes, må der være sammenhæng i resultaterne af disse initiativer.

Mange kommuner har i forbindelse med udviklingsprogrammer først gennem "F2000" og videreførelsen af dette samt "En skole i bevægelse" haft fokus på andre måder at organisere skolestarten på.

Det har givet sig udslag i mange forskellige løsninger, som hver for sig er blevet oplevet som en succes af professionelle, børn og forældre.

Det drejer sig om:

- At børn kan starte i børnehaveklassen på forskellige tidspunkter
- At børn også kan lære sammen med børn, der er ældre eller yngre end dem selv og drage nytte af det
- At børn i forskellige situationer kan lære sammen med andre børn, der fx har den samme motivation, de samme fortrukne indlæringsform eller de samme interesser
- At klasser først bliver endeligt dannet, når de kan etableres med en optimal sammensætning
- At børn møder voksne med forskellige kompetencer
- At der er mål og rammer, der betyder, at der ydes en synligt samarbejdende indsats overfor de 0 – 18 årige.

KL ser frem til, at kommunerne fremover får mulighed for, at vælge ovenstående løsninger uden først at skulle søge dispensation. Lige som KL har fundet det formålstjenligt, at folkeskolelovens § 24 og §24a giver valgmulighed i forbindelse med fælles ledelse og samvirke mellem dagtilbud og skole. Det vil betyde, at det bliver muligt at give børnene den skolestart, som aktørerne lokalt finder er bedst og som fremmer en udvikling, som tilgodeser det enkelte barn og fællesskabet.

Det er kommunernes opgave at varetage opgaver inden for dagtilbud og folkeskolevirksomhed i forbindelse med børn og unge i aldersgruppen 0 – 18 år. Børns hverdag i dagtilbud og skole bør tage udgangspunkt i de forudsætninger og erfaringer og kompetencer, som børnene dels møder med hjemme fra og dels tilegner sig i dagpleje/vuggestue, børnehave, skole eller SFO/fritidshjem.

Skift og overgange er en naturlig og integreret del af et moderne hverdagsliv for børn. Den røde tråd i børns liv er lig med, at overgangene er smidige, at de professionelle samarbejder, skaber tryghed og har kendskab til det enkelte barn. Den røde tråd kræver et tæt samarbejde mellem de personer og institutioner, som barnet er en del af.

Det er nødvendigt, at vigtige informationer om barnets stærke sider og succesfulde begivenheder i barnets liv følger det. Det kan ske gennem etablering af barnets bog, der kan viderebringe vigtige oplysninger.

Samtidig skal der løbende føres tilsyn med barnets udbytte af indsatsen, med sammenhængen mellem indsatsen og ressourceudnyttelsen og med forældrenes tilfredshed.

Dette kan støttes af, at den forvaltningsmæssige organisering understøtter målet om en sammenhængende indsats over for de 0 -18 årige ikke alene på kommunalt plan, men også på nationalt plan. Der bør gøres op med sektoropdelingen mellem skole og dagtilbud. Det bør også ske på centralt plan f.eks. ved, at det samlede område er placeret i samme ministerium.

Kommunernes økonomiske vilkår fastsættes af Folketinget. Kommunerne er forpligtet til at give den bedst mulige service til borgerne inden for disse rammer. I kommissoriet peges der på, at udvalget skal lægge vægt på, at initiativerne samlet set ikke indebærer offentlige merudgifter.

Hvis kommunerne skal lykkes med denne opgave, er det vigtigt, at der er råderum og er skabt mulighed for fleksible løsninger.

Ovenstående betragtninger uddybes i de publikationer, der vedlægges dette notat. Det drejer sig om:

- KL's børnepolitik KL's børnepolitik <http://www.kl.dk/306526>
- KL's skolepolitik <http://www.kl.dk/311993/>
- At bygge bro – inspiration til helhed og sammenhæng i børns hverdag

Bemærkninger til de enkelte dele af skolestartudvalgets opgaver

1. Vurdere hele indskolingsforløbet i folkeskolen og komme med forslag til ændringer, herunder

- konsekvenser for strukturen og indholdet i indskolingsforløbet,
- såkaldt rullende skolestart,
- aldersintegreret undervisning til og med 3. klasse, og
- holddannelse i 6-årsklassen.

De mange udviklingsarbejder, der har været i kommunerne siden 1999, har betydet, at der er et stort erfaringsgrundlag at bygge videre på. Disse erfaringer kommer til udtryk i den midtvejsrapport, der er udarbejdet i forbindelse med udviklingsprogrammet "En skole i bevægelse".

Flere kommuner og skoler er netop nu i gang med at udvikle skolestarten, men støder af og til ind i struktur-mæssige barrierer. Barrierer der i mange tilfælde har været mulige at fjerne gennem dispensationsadgangen. Enkelte kommuner er dog kommet i den situation, at de har måtte opgive eller ændre skolestartprojekter bl.a. fordi, det ikke har været muligt at kombinere fritidspædagogiske aktiviteter og undervisning i det ønskede omfang.

KL finder, at de strukturelle ændringer, der tales om i kommissoriet, skal gennemføres således, at der åbnes mulighed for, at kommunerne lokalt kan etablere skolestartprojekter uden at skulle søge dispensation fra den gældende folkeskolelov.

I forbindelse med de gennemførte udviklingsarbejder, er der i flere tilfælde søgt om dispensation for folkeskolelovens § 25 om klassedannelse således, at det har været muligt at udskyde denne. Dette bør også inddrages i udvalgets overvejelser.

Når kommunerne får større fleksibilitet i forbindelse med opgaveløsningen i skolestarten betyder det, at de i endnu højere grad kan tilgodese forskellige hensyn til børnene og mål med undervisningen. Undervisningen bør i højere grad fremover organiseres med holddannelse – tilpasset børnenes faglige niveau, interesser, socialrelationer og foretrukne indlæringsformer. Større fleksibilitet i undervisningstid og – sted kan tage hensyn til børns forskellige behov for fx træning og vidensindsamling.

2. Vurder formålsparagraffen for dagtilbud. Der skal øget vægt på at støtte børn, der har vanskeligt ved at lære og udvikle sig, og på at give barnet en god overgang til skolen.

Skole og dagtilbud skal understøtte hinandens virke således, at der bliver bygget bro i forhold til barnets overgange mellem de forskellige tilbud. Det skal være synligt, at de nationale og kommunale mål og resultatkrav i tilbuddene til børn supplerer og understøtter hinanden. Det er vigtigt at det enkelte tilbud er målrettet den relevante børnegruppe, men også har en naturlig sammenhæng til de tilbud, der ligger før og efter.

Helhed og sammenhæng kan understøttes af, at der skabes det tættest mulige samarbejde mellem sektorområderne.

For i højere grad at sikre, at der er sammenhæng i arbejdet omkring børnenes udvikling er det vigtigt, at kommunerne har mulighed for løbende, i samarbejde mellem de forskellige tilbud, at føre tilsyn med børnenes udbytte, udnyttelsen af ressourcer og tilfredsheden med indsatsen.

3. Analysere, hvordan læreres og pædagogers tid og kompetencer kan udnyttes hensigtsmæssigt og fleksibelt, når børnehaveklassen gøres obligatorisk og der indføres egentlig undervisning i dansk med et fast timetal.

Pædagogers og læreres kvalifikationer og kompetencer er meget forskellige blandt andet i kraft af uddannelse, vægtning af faglige discipliner og syn på børn i skolealderen. Et øget samarbejde mellem pædagoger og lærere om undervisningen i skolestarten har gennem de seneste år vist, at børnene får nye muligheder, når de møder voksne, der til sammen har flere styrker. Læ-

rer og pædagogers forskellige tilgang til samværet med børn kommer til udtryk i nye samværsformer, nye måder at organisere hverdagen på og bedre udnyttelse af de fysiske rammer.

I forbindelse med skolestartprojekterne har hovedparten af de skoler, der har deltaget, fået dispensation fra folkeskolelovens § 28 og § 29. Det vil være af betydning, at kommunerne får adgang til, at gennemføre projekter, uden at det er nødvendigt at søge denne dispensation.

KL finder, at det er vigtigt, at det samlede indhold i børnehaveklassen tages op til overvejelse, og at den undervisning i dansk, der påtænkes, ikke alene bliver et vedhæng til klassetrinnets øvrige opgaver.

Skolestarten må bygge på velgennemførte dagtilbud. Lige som helhed og sammenhæng bygger på, at skolen tager tråden op fra dagtilbudet.

4. Udarbejde forslag til en indholdsbeskrivelse for skolefritidsordninger, fritidshjem mv., der bl.a. indeholder lektiehjælp til bogligt svage elever samt idræt

Skolefritidsordningen er en del af den opgave, folkeskolen skal løse i henhold til folkeskoleloven. Det er derfor vigtigt, at undervisningen og fritiden i skolen gives de bedste muligheder for at understøtte og supplere hinanden. Det kan ske, hvis fritidsordningen i samspil med skolen inddrager opgaver eksempelvis i forbindelse med sundhed, musik, motion, udvikling af sociale kompetencer, støtte til at opbygge en kultur, hvor eleverne forbereder undervisningen o.l.

Det tidligere nævnte initiativ om etablering af Barnets bog er også relevant at nævne som en sammenhængsskabende faktor.

Hvis der i skolestarten gives rammer, så samarbejdet gøres mere fleksibelt, vil det åbne muligheder for opnåelse af nye resultater.

5. Analysere årsager til sen skolestart og fremlægge forslag, der bidrager til, at færre udskyder skolestarten uden grund. Målet er, at børn som hovedregel fremover starter i børnehaveklassen i det år, de fylder seks.

Det vil være af betydning at få et overblik over, hvad der er baggrunden for, at forældre søger om udskydelse af skolestarten. Hvis kommunerne skal give et tilbud, der modvirker denne tendens, er det nødvendigt at vide, hvad der er forældrenes motivation til, at de ønsker en senere skolestart for deres børn

KL finder, at et øget råderum i opgaveløsningen og et fokus på især overgange vil skabe baggrund for en helhed og sammenhæng, der vil betyde, at

det tilbud, der gives, understøtte det enkelte barns udvikling, og vil modvirke, at forældre udskyder skolestarten.

6. Vurdere og anbefale "best-practice" i kommuner, som gennem en målrettet indsats har reduceret antallet af sene skolestartere.

Videndeling og videngenerering er en vigtig del af både skolens og dagtilbuds udvikling. Det vil derfor være af betydning, at der for alle er adgang til inspiration til etablering af helhed og sammenhæng i børns hverdag.

Med venlig hilsen



Hanne Lumholt

Skole og Samfunds oplæg til skolestartudvalgets møde d. 12. januar 2006

I en kronik fra december 2005 taler de to læseforskere professor Carsten Elbro og professor Jens Rasmussen for, at udviklingen af nye ideer og metoder i skolen i højere grad baseres på solid, veldokumenteret viden om, hvad der virker, og hvad der ikke virker.

I Skole og Samfund kan vi helt tilslutte os dette synspunkt. Debatten om udviklingen af skolen burde i langt højere grad basere sig på konkret viden om effekterne af de forskellige ændringer i praksis, metoder og strukturer i folkeskolen. Men desværre mangler denne viden på væsentlige områder.

I den politiske iver for at ændre på de bestående forhold famles der i vidt omfang i blinde, når det gælder solid viden om effekterne af de foreslåede reformer. Der famles også i vidt omfang i blinde, når det gælder viden om hvad det er for forhold, der ligger bag de uomtvistelige kvaliteter i den danske folkeskole. På denne baggrund var det måske værd at overveje, om ikke reformtempoet er blevet en kende for hæsblæsende.

Forældrene er afgørende for læringsresultaterne

Det er veldokumenteret, både i dansk og udenlandsk forskning, at den vigtigste af de faktorer, som ligger bag børns læring, er mængden af ”kulturel kapital”, som børnene medbringer fra deres hjem. Det er således børnenes forældre og forholdene i hjemmet, der i langt højere grad end lærerne og forholdene i skolen ligger bag de opnåede læringsresultater. Dette veldokumenterede forhold indgår kun i begrænset omfang i den offentlige debat om, hvorledes danske børns og unges læringsresultater kan forbedres. Og når det indgår i debatten er det næsten udelukkende med et negativt fortegn. Det der debatteres er nemlig, hvad skolen kan gøre for at imødegå den ”negative sociale arv”.

Begrebet ”negativ social arv” er imidlertid misvisende. Der er tale om, at en stor del af de lavt præsterende elever kommer fra hjem med mindre ”kulturel kapital” og fra hjem, hvis normer afviger væsentligt fra skolens. Debatten går på, hvorledes skolen kan kompensere for den manglende medbragte kulturelle kapital – det er den danske skole nemlig rigtig dårlig til.

Dette er naturlæggvis en vigtig diskussion. Men den er alt for snæver i sit sigte. Gruppen af elever med manglende kulturel kapital er nemlig lille sammenlignet med det store flertal af elever, som kommer fra hjem som støtter og opmuntrer deres læring. Man burde derfor med mindst lige så stor ret drøfte, hvorledes de forældre, som har evner, vilje og baggrund for at støtte og fremme deres børns læring i samarbejde med skolen kunne gøre dette på en mere effektiv måde. Men det findes der ingen viden om i en dansk sammenhæng.

Bedre læringsresultater – gennem forældrene

I den angelsaksiske verden har der været arbejdet intenst med dette spørgsmål. I en omfattende oversigt over den engelsksprogede forskning, lavet for det engelske undervisningsministerium, konkluderer professor Charles Desforges fra University of Exeter¹⁴¹, at graden af forældre-involvering i og interesse for børns uddannelse spiller en afgørende rolle for børnenes læringsresultater – selv efter at sociale bag-

¹⁴¹ Charles Desforges with Alberto Abouchaar: The Impact of Parental Involvement, Parental Support, and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review. Department of Education and Skills. Research Report 433, London, juni 2003.

grundvariable er sorteret fra. Forskelle i forældreinvolvering spiller en langt større rolle for læringsresultaterne end forskelle mellem skolerne – specielt når det gælder yngre børn.

Det er specielt forældrenes hjemme-baserede støtte til og interesse for børnenes skolegang der har betydning for læringsresultaterne. Og den måske mest interessante konklusion i forskningsrapporten er, at man gennem en målrettet indsats over for forældrene kan forbedre børnenes læringsresultater. Dette gælder vel at mærke for forældre i alle socialgrupper. Det kan derfor konkluderes, at en effektiv metode til at rykke *alle* børns læringsresultater et stykke opad er at sætte ind over for forældrene med oplysning og uddannelse i, hvordan de bedst støtter deres børn.

En anden hovedkonklusion i rapporten er, at dette samarbejde med forældrene for at fungere skal være en integreret og væsentlig del af skolens overordnede strategi. Det hjælper kun lidt med forsøgsordninger og enkelte ildsjæles indsats.

Forældrene sikrer sammenhængen

Et dansk gennemsnitsbarn starter sin karriere i uddannelsessektoren som etårig i vuggestue eller dagpleje. Her tilbringer barnet typisk et par år. Herefter kommer 3-4 år i børnehave, så 3-4 år i SFO samtidig med 10-11 år i folkeskolen.

Sammenhængen mellem de forskellige trin i dette uddannelsesforløb er ikke iøjnefaldende. Det er velkendt, at virksomhedskultur og professionsopfattelse i daginstitutioner og SFO adskiller sig temmelig markant fra den, man møder i skolen. Selv om der mange steder arbejdes med overgangen mellem daginstitution og skole, så er der stadig for de fleste børn tale om et voldsomt brud.

I hele denne proces er det forældrene, der er de gennemgående figurer, som skaber kontinuitet og tryk i barnets liv. For de yngre børns vedkommende er det forældrene, der træffer alle væsentlige uddannelsesmæssige valg, fx om tidspunktet for skolestart, valg af daginstitution og skole osv.

Hvis man vil sikre en bedre sammenhæng i børnenes lærings- og uddannelsesforløb i de yngre år er det derfor naturligt at tage udgangspunkt i forældrenes rolle som de afgørende, gennemgående figurer i deres liv. Sammenhængen kan bl.a. styrkes ved at styrke samarbejdet mellem forældre og daginstitution/skole/SFO. Det er specielt vigtigt at styrke samarbejdet ved overgangen fra daginstitution til skole. Det kan gøres gennem afholdelse af en række forældre/lærer-workshops før og omkring skolestarten, hvor forældre og lærere/SFO-pædagoger afstemmer forventningerne til skole/SFO-forløbet og til hinanden. Disse workshops, som Skole og Samfund har afholdt et stort antal af på skoler over hele landet, tjener samtidig til at styrke båndene mellem forældrene i den enkelte klasse, således at de bedre kan støtte hinanden gennem børnenes skoleforløb.

Sammenhængen mellem daginstitution og skole

I den offentlige debat fremføres det ofte, at forældrene ikke er gode nok til gennem opdragelsen at give deres børn de sociale færdigheder, de har brug for i skolestarten: at sidde stille, lytte efter læreren, agere hensigtsmæssigt i en størr gruppe osv.

Ophavsmændene til disse synspunkter glemmer imidlertid, at forældrene ikke har mulighed for at påvirke deres børn, når de optræder i gruppe-sammenhænge. Disse sammenhænge optræder de nemlig ikke i hjemme, men først og fremmest i daginstitutionen. Og den adfærd, som af skolens ansatte opleves som uhensigtsmæssig og forstyrrende er netop den adfærd, børnene har lært i daginstitutionen. Det er derfor nærliggende at pege på behovet for et tættere samarbejde mellem skolen og daginstitutionen, som i højere grad afstemmer normer og forventninger til børnene, ikke blot omkring overgangen fra daginstitution til skole, men gennem hele daginstitutionens forløb.

Det skal imidlertid understreges, at dette tættere samarbejde ikke bør foregå alene på skolens præmisser. Mange forældre oplever, at daginstitutionen er langt bedre end skolen til at tilpasse sine aktiviteter og tilbud til den enkelte barns behov. Forældrene oplever også, at mange daginstitutioner er bedre end skolen til at samarbejde med forældrene på en ligeværdig måde. På disse felter bør skolen og lærerne altså lære af daginstitutionen og pædagogerne.

Undervisningsdifferentiering er nøglen

Det er som bekendt forældrene, der afgør, hvornår deres barn er parat til at starte i skolen. Forældrene har generelt gjort sig mange overvejelser i denne anledning og lader sig som regel vejlede af daginstitutionens og eventuelt skolens personale.

Regeringen ønsker, at færre udskyder skolestarten uden grund.

Det er Skole og Samfunds opfattelse, at der stort set altid er gode grunde for forældrene til at beslutte en lidt senere skolestart for deres børn. Der kan være meget store forskelle i 5-6-årige børns modenhed. Specielt mange drenge har vanskeligt ved at sidde stille i længere tid og ved at tilpasse sig den meget strukturerede og ensartede undervisningsform i skolen.

Afgørelsen vedr. skolestarttidspunkt må fortsat tage udgangspunkt i det enkelte barns situation – ikke i overordnede overvejelser om hvornår unge er færdige med deres uddannelse. Det er af afgørende vigtighed, at det fortsat er forældrene, der træffer afgørelsen om skolestarttidspunktet. Det er forældrene, der bedst kender deres børn.

Når dette er sagt må det imidlertid anføres, at en del forældre udskyder deres barns skolestart, fordi de har en fornemmelse af, at skolen ikke er i stand til at give netop deres barn den undervisning og opmærksomhed, barnet har brug for. Det er en udbredt opfattelse, at skolen slet ikke er god nok til at tilpasse sin undervisning til den enkelte elevs behov – heller ikke i børnehaveklassen. Det er tankevækkende, at flere undersøgelser viser, at det specielt er de små drenge, der volder skolen problemer. Det kunne tyde på, at der må sættes målrettet ind for at udvikle undervisnings- og aktivitetsformer, der også tilgodeser de små drenges behov for en mere fysisk tilgang til stoffet.

Såfremt skolen bliver bedre til at tilpasse sine aktiviteter til det enkelte barns behov er det Skole og Samfunds overbevisning, at flere forældre vil vælge at lade deres børn starte tidligere i skolen. Samtidig er det vigtigt – jf. ovenfor – at daginstitution og skole i det løbende samarbejde har afpasset hinandens holdninger til tidspunktet for skolestart.

Børnehaveklassen

Skole og Samfund finder det naturligt at gøre børnehaveklassen obligatorisk. Forældrene i Danmark har for længst taget børnehaveklassen til sig som en naturlig del af skoleforløbet, og når den bliver omfattet af undervisningspligten kan den bedre integreres i det samlede skoleforløb.

Det er imidlertid af afgørende vigtighed, at aktiviteterne i børnehaveklassen fortsat tager udgangspunkt i legen og i det enkelte barns udvikling. Mange børn i børnehaveklassen er parate til at påbegynde en egentlig læse- og matematikundervisning. Men andre er ikke, og derfor må indholdsbeskrivelsen for børnehaveklassen ikke blive en kopi af 1. klasse.

Sagt med andre ord: Det forhold, at børnehaveklassen bliver omfattet af undervisningspligten må ikke medføre ændringer i trinmålene for 2.-3. klasse. Vi skal ikke have børnehaveklassen til at blive en ny 1. klasse, og 5-6-årige børn skal ikke sættes til at terpe.

Helhedsskolen

I slutningen af 1990'erne blev der på en række skoler ud over landet gjort forsøg med indførelse af helhedsskole, dvs. en sammentænkning af skole og SFO i hele indskolingsforløbet. I de typiske forsøg gik børnene i hele indskolingen i skole fra kl. 8-14 hver dag, og dagen vekslede mellem leg, undervisning og "leg og læring"-aktiviteter. Ansvarlige for disse forløb var både skolepædagoger, lærere og børnehavestueledere.

I det folkeskoleforlig, der blev indgået i foråret 2000 var der oprindeligt afsat midler til yderligere forsøg med helhedsskolen. Men på grund af uenighed mellem forligspartierne kunne dette ikke gennemføres.

Det er efter Skole og Samfunds mening oplagt at fortsætte forsøgene med helhedsskole. Det store flertal af børnene i indskolingen går i SFO eller fritidshjem, og ved at samtænke skole og SFO kan der formentlig opnås en læringsgevinst. Helhedsskolen må imidlertid ikke føre til en udvidelse af det egentlige undervisningstimermetal. Der skal fortsat være tid til leg – både struktureret og fri. Samtidig må en udvidelse af skoletiden for de mindste børn følges op af en øget fleksibilitet, således at det stadig bliver muligt for forældre en gang imellem at have deres børn hjemme fx fra kl. 12.

Der er i dag stort set frit slag for kommunerne med hensyn til, hvorledes de vil indrette deres SFO-ordning. Nogle steder i landet er der brugt store beløb på at indrette hensigtsmæssige lokaler og til at sikre en ordentlig normering af uddannet pædagogisk personale. Men andre steder har SFO'en til huse i kælderlokaler, eller der er slet ikke indrettet selvstændige lokaler til SFO'en. Der er heller ikke alle steder nok uddannet personale.

Forsøg med helhedsskole må derfor følges op af centralt fastlagte krav til kommunernes indretning af SFO-ordninger. Helhedsskoletanken kan medføre, at der normalt ikke opereres med hjemmearbejde i indskolingen, idet der med en længere skoledag frigøres tid til at alle børn kan arbejde selvstændigt med skolestoffet under vejledning af voksne.

Det traditionelle hjemmearbejde, hvor forældrene træder til med lektiehjælp kan så passende afløses af aktiviteter, hvor forældrene aktivt støtter deres børns læring efter nærmere aftale med skolen – jævnfør ovenfor.

Afsluttende bemærkninger

Forældrene er deres børns første og vigtigste lærere.

En reform af skolestarten og af sammenhængen mellem småbørnsliv og skoleliv må derfor nødvendigvis medtænke forældrene og samarbejdet mellem de professionelle i daginstitution/skole/SFO og forældrene.

Børns læringsresultater kan forbedres væsentligt ved at inddrage forældrene mere aktivt i læringen, og ved systematisk at styrke samarbejdet mellem skole og forældre med det formål at forbedre læringsresultaterne. Dette gælder vel at mærke ikke blot for velfungerende forældre, men for alle grupper af forældre og børn.

Forældrene er de gennemgående figurer i børnenes liv fra fødslen til de forlader folkeskolen. Dette må man holde sig for øje uanset hvilke ændringer, der foreslås i indskolingsforløbet.

Det store flertal af forældrene både vil og kan involvere sig på nye måder i deres børns læring og i et forpligtende samarbejde med daginstitution og skole. Nogle forældre har forbigående eller permanent vanskeligt ved det. Men de kan hjælpes hertil gennem en systematisk indsats fra skolens og daginstitutionens side. Lige som skolen er forpligtet til at tilpasse sine tilbud til den enkelte elevs behov og udgangspunkt, således bør den også forpligtes til at tilpasse sit samarbejde med forældrene til disses forskellige udgangspunkter. Som led i en reform af indskolingen er der derfor behov for systematisk udvikling af og forskning i et ændret samarbejde mellem forældre og de professionelle i skolen – med udgangspunkt i det fælles ønske om at forbedre børnenes læringsresultater.

06-01-06

Den 9/1-2006
/MK

Daginstitutionernes Landsorganisation (DLO)

Oplæg til skolestartudvalget – dialogmødet 12/1-06

DLO finder det positivt, at regeringen ønsker at skabe bedre rammer omkring skolestart og småbørns udvikling generelt.

Men DLO finder det ikke hensigtsmæssigt at tale om ”et sammenhængende læringsforløb for dagtilbud, indskolingen og SFO/fritidshjem”, idet:

- Børnenes fri tid er vigtig og har en kvalitet og et formål i sig selv.
- At gå i SFO bør stimulere, inspirere og udvikle, men indholdet bør ikke styres af ”læringstænkning”.

Selvfølge er det hensigtsmæssigt og ønskeligt, at SFOen er rede til at støtte børnene i at arbejde videre med emner, som de arbejder med i skolen – hvis det er det børnene har lyst til. I afgrænsede situationer kan det også være ønskeligt og fremmende at dette sker på SFOens initiativ. Hvis en skole eller en klasse arbejder med et emne i en emneuge, har en teateropførelse eller lignende, er det helt naturligt at arbejdet med dette understøttes af aktiviteter i SFOen.

Hele spørgsmålet om struktur og indhold i SFOen er efter DLOs opfattelse i skræmmende høj grad personafhængigt.

Den ”skolificering”, som vi vender os kraftigt imod, behøver ikke at være så ”farlig” og negativ. Skoleledere, skolelærere og skolebestyrelser kan godt være positive overfor børns fritid og småbørnsområdets tradition og kultur i Danmark. Men det er ikke givet, at de er det. Derfor er det farligt at indføre regler og strukturer i retning af uddannelse, læring og højere grad af integration til skolesystemet.

Skolestartudvalgets forslag skal især rette sig mod bedre tilbud til de svage børn.

Det er derfor DLOs opfattelse at tilbuddene og tiltagene bør rette sig ”individualiseret” til disse grupper af børn – i stedet for at ændre hele SFO/Fritidshjemsområdet.

DLO er positiv overfor ”Indholdsbeskrivelser” og ”Klare mål” for hvad SFO og fritidshjem skal tilbyde børn. - Og læreplaner er bestemt en mulighed, hvis det gribes rigtigt an.

DLO er forbeholden overfor tvungen og struktureret lektiehjælp for alle, ligesom der i forbindelse med eventuel indførelse af læreplaner må fares med lempe og omtanke.

Børn har efter skoletid behov for at koble fra og lade fantasien råde, men pædagogiske læreplaner kan være med til at sikre børns ret til at bevæge sig i udviklende og ”nysgerrige” miljøer, hvor det at undre sig og stille spørgsmål er en kvalitet. De pædagogiske læreplaner vil være med til at sikre at børneperspektivet fastholdes - at tempo og retning sættes af børnene. Men det er de voksnes ansvar at barndommens land er mulighedernes land, fantasiens land og lærdommens land.

Pædagogerne, forældrene og skolebestyrelserne er ansvarlige for at mulighederne skabes – at fastholde at barndommen har en værdi i sig selv, og ikke kun er en forberedelse til skolen – men en forberedelse til livet.

Ved at anvende de pædagogiske læreplaner til at skabe overblik over det pædagogiske arbejde, sikres en mangfoldighed af udfoldelsesmuligheder i den vigtigste periode i barnets liv.

Den største udfordring er ikke for børnene – men for pædagogerne, forældrene og bestyrelserne. Det er hos pædagogerne vi vil se den største forandring i måden at være pædagog på. – Inde i pædagogernes hoveder og i deres handlinger.

Den pædagogiske dokumentation vil blive et meget centralt arbejdsredskab for de voksne, og vil være med til at kvalificere og styre det pædagogiske arbejde.

Med pædagogiske læreplaner for børn i SFO og fritidshjem, vil ”fritidshjemsområdet” få en historisk chance for et kvalitetsløft, der flytter fokus fra ”opbevaring” og pasningsgaranti til en slags ”udviklingsgaranti”.

Specifikt om pædagogiske læreplaner:

Hvis der skal indføres pædagogiske læreplaner eller indholdsplaner på SFO-området vil det efter DLOs opfattelse være logisk og hensigtsmæssigt, at læreplaner skal indeholde de samme temaer, som det er tilfældet på dagtilbudsområdet. Dette vil medvirke til, at der skabes aktive varierende miljøer for børnene.

Benyttelse af de samme temaer som på dagtilbudsområdet vil være gavnligt i forhold til de mange steder igangværende ”brobygningsprojekter” (om overgang mellem dagtilbud og SFO/skole).

Desuden vil ”genbrug” af dagtilbuddenes temaer bidrage til, at der fokuseres på pædagogernes evne til at skabe sammenhæng mellem værdigrundlag, mål og metoder.

DLO mener at det nuværende arbejde i nogen grad er af helbredende karakter i forhold til en række negative konsekvenser ved, at der i løbet af de sidste 20 er sket et skred, hvorefter:

- Fritidshjemsområdet er blevet løftet fra social- og senere servicelovens rammer og til skolelovens, hvilket har medført:
 - At forældrene ikke længere har nogen forældrebestyrelse/bestyrelse (hvilket går ud over sammenhængen mellem hjem og institution)
 - At forældrebetalingen er skruet gevaldigt op uden modsvar af tilsvarende aktivitets- eller serviceforbedringer

- At de 6-10 åriges fritid er kommet under skoleledernes ledelse (i stedet for en pædagog).
- At børnenes fysiske rammer ofte er på skolen
- At de 6-10 åriges fritid i SFO blot er blevet et appendiks til skolens virksomhed

060109 / Morten Kyst, DLO

Danmarks Lærerforenings skriftlige oplæg til regeringens skolestartsudvalg

Skolestarten skal organiseres således, at der skabes mulighed for en sammenhængende skolestart, der tager hensyn til barnets naturlige udvikling. Kvaliteten i undervisningen i børnehaveklassen skal fastholdes, og elevernes læseparathed styrkes ved bevidst og systematisk arbejde med sprog og lyd i børnehaveklassen og i førskoleområdet (daginstitutionerne).

Børnehaveklassen er i dag en integreret del af folkeskolen. Danmarks Lærerforening støtter derfor, at den også formelt gøres til en del af undervisningspligten. Faghæfte 25 om børnehaveklassen er sammen med de pædagogiske lærerplaner på daginstitutionsområdet et godt afsæt for, at de professionelle fra daginstitutioner og skole kan indgå i en fælles dialog med forældre om værdier, holdninger og mål. Og på denne baggrund lokalt kan videreudvikle samarbejdet om det enkelte barn og den lokale virkelighed, der omgiver det.

Læseforberedende undervisningsaktiviteter

I anbefalingerne fra udvalget, der skulle forberede en national handleplan for læsning, anbefales det at indføre daglig læseforberedende arbejde i børnehaveklassen. Temaet om sprog og udtryksformer i faghæfte 25 giver et godt grundlag for arbejdet med læserelaterede undervisningsaktiviteter i børnehaveklassen. En grundig evaluering af det lokale arbejde med faghæftet vil kunne bidrage til at skabe klarhed over, hvordan de lokale bestræbelser på området bedst muligt kan understøttes.

Den sproglige udvikling og læseforberedende aktiviteter er noget af det centrale i børnehaveklassens virke, men i børnehaveklassen skal der også være tid og rum til de andre temaer. Indblik og forståelse for naturfaglige fænomener, praktisk musiske aktiviteter, bevægelse og motorik samt sociale færdigheder er alle temaer, der understøtter den alsidige udvikling, som skal finde sted i børnehaveklassen.

Skolestarten er det tidspunkt, hvor eleverne lærer de færdigheder og kundskaber, der ligger til grund for det videre skoleforløb. Eleverne skal i skolestarten tilbydes en alsidig udvikling af færdigheder og kompetencer, der når hele vejen rundt om elevernes potentialer. Samtidig er det vigtigt, at undervisningen tager udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger og formåen. Elevernes faglige, kreative, fysiske og sociale færdigheder skal udvikles sideløbende og i tæt samspil med hinanden. Udviklingen af forskelligartede kompetencer og kundskaber understøtter og forudsætter nemlig udviklingen af den enkelte færdighed. Undervisningen i skolestarten må have elevernes alsidige udvikling som målsætning.

I skolestarten er det oplagt at lave team bestående af børnehaveklasselederen og de kommende førsteklasselærere. Bl.a. derfor skal pædagog- og læreruddannelsen også indeholde elementer, der belyser det særlige pædagogiske arbejde, som kendetegner børnehaveklassen. Men det er børnehaveklasselederen, der som den gennemgående person skal koordinere samarbejdet og sikre balancen mellem børnenes tryghed og udfordringer.

Sprogscreening

Sprogscreening af alle børn kan være et godt grundlag for arbejdet i daginstitutionerne og i børnehaveklassen. Der kan også her henvises til anbefalingerne fra udvalget, der skulle forberede en national handleplan for læsning. Det fremgår af deres anbefaling, at der skal iværksættes intensiv sprogstøtte for de børn, der har behov for dette.

Det er ikke nødvendigvis uvidenhed om de enkelte børns svagheder, der er grunden til, at alle børn i dag ikke får den optimale støtte. Det handler også om de fornødne resurser. I den forbindelse virker

det paradoksalt, at støtten i mange kommuner til det enkelte barn ofte bortfalder ved overgang fra daginstitution til skole. Det kan være til stor skade for såvel den enkelte elev som for hele børnehaveklassen, at elever, der har behov for særlig støtte, ikke modtager dette fra begyndelsen af deres skolegang.

Skolestarten

Foreningen er ikke vidende om at forældre udskyder deres barns skolestart uden grund. Selvom loven åbner mulighed for, at eleverne kan være helt ned til fire år og ti måneder, er det store flertal seks år gamle, når de begynder. Børnenes forældre finder altså ikke, at gevinsten ved en meget tidlig skolestart opvejer ulemperne. Samtidig giver de udtryk for, at de lægger stor vægt på, at deres børn har mulighed for at bygge videre på fællesskabet med deres kammerater fra kvarteret og daginstitutionen

Børnehaven og skolen har hver deres mål og hver sin kultur, men et samarbejde mellem institutionerne vil kunne lette børnenes overgang fra den ene institution til den anden og måske forbedre deres muligheder for at få en god skolestart. Et større kendskab til børnehaveklassens forventninger og arbejdsformer blandt børnehavens personale kan medvirke til, at forældre, som er i tvivl, kan blive rådgivet.

Børnehaveklassen lægger grundstenen for det fællesskab, der i de efterfølgende ni år skal være en daglig realitet for klassens elever og lærere. Klassedannelsen ved starten af børnehaveklassen er dermed af afgørende betydning for hele skolens virke, og skolen bør derfor arbejde meget bevidst med denne klassedannelse fx ved anvendelse af udskudt klassedannelse.

Undervisningen i børnehaveklassen skal tage udgangspunkt i og understøtte børnenes sociale udvikling, således at de bliver i stand til at indgå i det nye fællesskab af jævnaldrende, som klassen er. Det forudsætter, at børnene føler sig værdifulde og trygge ved de voksne, klassen og skolens område. Børnene har brug for både at styrke tidligere venskaber, men også for at danne nye både i klassen og på tværs af klassetrinnene. Dette kan imødekommes ved at arbejde med varierede grupper og ved at udnytte muligheden for samarbejde på tværs af klasserne.

Børnehaveklasserne skal have optimale muligheder for at samarbejde med andre børnehaveklasser og første- og andenklasser. Ved at deltage i fællesarrangementer, teaterforestillinger og featureuger indføres børnene det første skoleår i skolens kultur. Desuden lærer børnene hele skolen at kende, når de benytter skolebibliotek og faglokaler som gymnastiksal, hjemkundskabslokale og natur- og teknikværksted. Det er med til at øge børnenes tryghed og nysgerrighed. Også i den forstand er børnehaveklassen altså børnenes møde med undervisningens verden.

I løbet af tiden i børnehaveklassen gennemløber børnegruppen typisk følgende fire faser:

Indskolingsfasen, hvor de voksne skal give tydelige signaler om regler og samværsformer, som opbygges i et samarbejde, og hvor vægten lægges på tryghed, kammeratskab og fri leg.

Sambørighedsfasen, hvor legen udbygges til rollelege, hvor normer og regler afprøves, og hvor børnene bestyrkes i, hvad de kan og skal lave.

Rolleafprøvningsfasen, hvor konflikter skal løses, og normer og regler skal opretholdes.

Samarbejdsfasen, hvor gruppen fungerer som en helhed, og børnene har mod på nye udfordringer.

Disse faser indrammer indholdet i undervisningen i børnehaveklassen.

Rullende skolestart vil ikke gøre det muligt, at eleverne i fællesskab gennemløber disse faser og dermed sikre en optimal klassedannelse, som er den bærende enhed for elevernes sammenhængende skoleforløb. Foreningen finder derfor ikke, at rullende skolestart bør være en permanent del af den danske folkeskole. I børnehaveklassen begynder en ny forpligtende fase i børnenes hverdag, som de har set frem

til. Opbygningen af fællesskabet i klassen er en integreret del af børnenes dannelse og læring. Danmarks Lærerforening finder det derfor væsentligt, at alle eleverne begynder sammen.

En eventuel drøftelse af rullende skolestart bør under alle omstændigheder afvente, at der sker en endelig evaluering af de forsøg, der er sat i værk på området. Ikke mindst er det væsentligt at få belyst de overgangsproblemer, som den rullende skolestart giver senere i skoleforløbet.

Fri tid

Børn har brug for at opleve forskellige typer af aktiviteter, der kræver forskellige grader af opmærksomhed i deres hverdag. Samtidigt har børn brug for skift i omgivelser i løbet af dagen. I den frie tid styrkes vigtige kompetencer i barnets personlighed. Det gælder f.eks. barnets selvforståelse, den medmenneskelige forståelse og alle de kropslige kompetencer, man lærer gennem leg og sport. Barnets fritid bruges ofte til at gå i dybden med detaljer og interesser, der går langt ud over, hvad skolen lægger op til og kan tilbyde. Derfor er den frie tid vigtig i barnets alsidige udvikling.

Børn skal opleve friheden til at lege og dyrke fritidsinteresser ud fra egne behov og ønsker. Retten til selv at organisere aktiviteter og leg styrker den selvstændige virkelyst og har en rekreativ funktion i barnets dagligdag. Med udgangspunkt i barnets egen nysgerrighed og lyst til at afprøve omverdenens muligheder skal der gives plads til aktiviteter, der er passende for barnets alder.

Pædagoger og lærere har hver deres betydning og grundopgaver, hvor de med deres særlige uddannelse, faglighed, metodik og værdigrundlag medvirker til at kvalificere børns opvækst og sikre udbyttet af skolegangen og opholdet i fritidsinstitutionen

Pædagoger og lærere skal ikke overtage hinandens jobfunktioner, men samarbejde indbyrdes og koordinere deres indsats for at skabe bedst mulige vilkår for børnenes samlede udvikling. Derfor skal pædagogerne ikke overtage lærernes undervisningsopgaver, og skoledagen skal ikke udvides på bekostning af pædagogernes arbejde i fritidsinstitutionerne.

Derimod må en koordineret indsats mellem daginstitution og skole – og mellem skole og fritidsinstitution skal skabe bedst mulige vilkår for børns samlede udvikling. Pædagogers inddragelse i skoletiden og læreres inddragelse i fritidsinstitutionens arbejde skal ske på baggrund af en afklaring af, hvor deres faglighed kan bidrage til at kvalificere løsningen af opgaverne.

Der skal afsættes den nødvendige tid, ressourcer og rammer til, at de involverede lærere, børnehaveklasseledere og pædagoger sammen kan planlægge, gennemføre og evaluere deres samarbejde og fælles forløb. Det må derfor tilstræbes, at der er kontinuitet i samarbejdet mellem de enkelte lærere og pædagoger.

Menighedernes Daginstitutioner

Menighedernes Daginstitutioner skal hermed takke for indbydelsen til at tilkendegive foreningens holdning til skolestart. Menighedernes Daginstitutioner er naturligvis yderst positiv overfor en grundig overvejelse af skolestarten og herunder samarbejdet mellem daginstitution og skole.

Indledningsvis må vi antage, at der er tale om en trykfejl, når det fremgår, at Skolestartsudvalget er nedsat den 7. december 2005 og skal fremlægge sine anbefalinger senest den 1. februar 2006. Kan vi få oplyst den korrekte dato for, hvornår arbejdet forventes afsluttet?

Sænkelse af skolestart

Menighedernes Daginstitutioner stiller sig skeptisk overfor tanken om at gøre børnehaveklassen obligatorisk og derved sænke skolestarten. Dette så meget mere som der jo nu er indført pædagogiske læreplaner i daginstitutionerne.

Hvad angår hensynet til svage børn, er de jo også udtrykkelig nævnt i de krav, der stilles til daginstitutionens udfærdigelse af pædagogiske læreplaner.

Daginstitutionerne har en lang og stadig levende tradition for at se barnet som involveret i at skabe og forandre sin verden og kultur og i at kombinere leg og læring på en måde, der er tilpasset hver enkelt barns individuelle behov og forudsætninger. Med indførelsen af de pædagogiske læreplaner er der sat fokus på den didaktik, som en ny tid kan kræve. Og det sker på en måde, som fornyer værdifuld tradition, viden og kompetence om småbørn. Der er derfor ikke behov for at sænke skolestarten. Der er behov for at forældrene fortsat kan træffe individuelle beslutninger om deres barns skolestart.

Begrebet 'sen skolestart' må defineres. 'Sen' i forhold til hvad?

Vi studser over, at der i kommissorium for skolestart står 'når' og ikke 'hvis' børnehaveklassen gøres obligatorisk. Dersom man dermed bevidst eller ubevidst ønsker at signalere, at beslutningen ikke står til diskussion, må Menighedernes Daginstitutioner understrege behovet for det følgende.

Uddannelsesmæssige forudsætninger

Vi forudsætter, at det er tanken at pædagoger og lærere skal arbejde sammen på lige fod i skolens indskolingsforløb og vil derfor opfordre til, at man koordinerer skolestartudvalgets arbejde med Undervisningsministeriets arbejde med Forslag til Lov om uddannelsen til pædagog.

I Menighedernes Daginstitutions hørings svar til lovudkastet argumenteres for, at den foreslåede specialisering i emnerne: Børn og unge, Mennesker med nedsat funktionsevne, Mennesker med sociale problemer udvides til yderligere at adskille Børn og Unge, således at der bliver 4 speciale muligheder. For det første er der efter vores mening store og afgørende forskelle på at varetage opgaverne i småbørns-pædagogik og i ungdomspædagogik. For det andet vil det kunne få flere studerende til at specialisere sig over mod normalområdet, hvor de fleste fremtidige arbejdspladser venter på dem.

I lyset af problematikken omkring skolestart vil vi yderligere opfordre til, at man i pædagoguddannelsen skaber mulighed for at specialisere sig med henblik på netop skolestarts-aldersgruppen.

Hvorledes man i uddannelsen af lærerne vil tage de bedst mulige hensyn til denne problematik, ligger uden for Menighedernes Daginstitutioners regi. Men at det er påkrævet med en opjustering, stiller vi ikke spørgsmålstegn ved.

Rullende skolestart

Menighedernes Daginstitutioner stiller sig positivt til en rullende, individuel skolestart.

Vi vil forslå en aldersintegreret 3 årig skoleindslusende 1. klasse med basis i og videreudvikling af daginstitutionernes pædagogiske læreplaner. 1. klassen skal bygge på differentiering og inklusion og individuelle læreplaner.

Som det måske er skolestartudvalgets medlemmer bekendt, bliver der på Sociologisk Institut den 20. januar forsvaret en Ph.d.: 'Pædagoger i skyggen. Om børnehavepædagogernes kamp for faglig anerkendelse', ved Esther Nørregaard-Nielsen. Frit efter hukommelsen har Esther Nørregaard-Nielsen belæg for følgende opstilling af forældres, ledes, pædagogers og pædagogiske medhjælperes forventning til børnehavens indhold:

Tegne, danse, være kreative
Forældrenes forventning

Disciplinering, modtage en kollektiv besked, vente på tur, rette sig efter hinanden
Ældre ledes og medhjælperes forventning

'Det lille børnehave universitet': dissekere en mus, foretage nedbørsmålinger, etc.
Forældrenes forventning

Styrke selvværd og kompetence, få venner
Pædagogernes forventning

Som sagt er opstillingen frit efter hukommelsen, og ph.d.'en ligger endnu i trykken, men opstillingen danner efter vor mening en god struktur for, hvad skolestarten bør indeholde, hvor man så under 'Det lille universitet' så kunne tilføje undervisning i dansk og regning.

Hvornår et barn – helst en gruppe børn – er klar til at gå videre til 2. klasse måtte bero på en individuel vurdering.

Formålsparagraffen for dagtilbud

Efter Menighedernes Daginstitutioners mening er den eksisterende formålsparagraf dækkende. Jo mere, man nu tilføjer, des mere vil det så falde i øjnene, hvad der ikke står. Skulle der ændres noget, måtte det være for at pointere *samarbejdet* med børnene, sådan som det i formålsparagraffen i den gamle bistandslov var pointeret.

Lektiehjælp

Menighedernes Daginstitutioner finder det ganske naturligt, at fritidshjem og klubber har lektiehjælp som fast tilbud, og at man også har sans for at tilskynde børnene til at tage mod tilbudet. Hvordan dette i praksis skulle finde sted uden at forbedre normeringerne, stiller vi os nu uforstående til. Men dersom

det kom til at fremgå af formålsparagraffen, kunne det måske bidrage til, at kommunerne måtte tage intentionerne alvorligt og udmønte det i en tilstrækkelig personalenormering.

Afslutning

Menighedernes Daginstitutioner er bærere af en meget gammel tradition for at se daginstitutionens pædagogik som en legende dannelsesrejse for en lille samfundsborger der skal og har lyst til at påtage sig de pligter og rettigheder, der hører et demokrati til. Det er der udviklet en viden og en praksis for, som har haft sine op og nedture, og som nu agtpågivende drøfter, om der finder en skolificering af denne legende og kreative tradition sted.

Hvad der egentlig ligger i begrebet skolificering kræver en nærmere definition. Men der ligger nok en formodning om, at skolen skal vogte sig for at fratage barndommen det element, der er præget af anerkende relationer, inklusion, kreativitet, leg og bevægelse.

Det behøver ikke at ske.

For os at se, bliver skolestartudvalgets fornemmeste opgave at sikre, at den gode småbørnspædagogiske tradition ikke lider skade, men videre udvikler sig til at imødekomme tidens behov på en måde, så der ikke bliver tale om skolificering. Og det hvad enten børnene går i børnehave eller i skole.

Birgit Boelskov
Pædagogisk konsulent i Menighedernes Daginstitutioner
10.1.06

Landsforeningen Frie Børnehaver og Fritidshjem

Vedr. : Dialog om skolestartsudvalget

Hermed fremsendes vores opsummerede bemærkninger:

- Vi anbefaler, at der undersøges andre strategier end "mere skole".
- Vi anbefaler, at udvalget undersøger alternativer til obligatorisk børnehaveklasse, nemlig obligatoriske pædagogiske mål og/eller undervisningsforpligtigelse i daginstitutionen som et eksempel.
- Vi anbefaler, at metoder til børns læring undersøges, og at udvalget fremkommer med forslag til forskning og systematisk videndeling.
- Vi anbefaler, at erfaringerne fra kommuner med målsætninger for fritidshjemmene inddrages i undersøgelserne/i udvalgsarbejdet.
- Vi vil anbefale, at udvalget arbejder med begreberne "børn der har det svært med skolestarten" og "svage børn".
- Vi vil anbefale, at udvalget undersøger, hvad en bedre skolestart er set ud fra børnenes synsvinkel. Og undersøge om de foreslåede tiltag vil virke fremmende/blokerende for en bedre skolestart?
- Vi vil anbefale, at pædagog-lærer-samspillet undersøges/belyses mere bredt - end i børnehaveklassen.
- Vi vil anbefale, at udvalgets anbefalinger først og fremmest er videnskabeligt baserede.
- Vi vil anbefale en længere tidsperiode for udvalgsarbejdet, og at der indlægges flere høringer af organisationer og foreninger med særlig tilknytning til og interesse for småbørnsområdet.
- Vi vil anbefale, at læreplansevalueringer indgår i udvalgsarbejdet.
- Vi frygter mere traditionel skole. Vi er modstandere af, at børns liv og erfaringsmuligheder indsnævres. Vi vil dem en fremtid, hvor de er robuste nok til at tage livet med uforudsigeligheden.

Med venlig hilsen
På landsforeningen Frie Børnehavers og Fritidshjems vegne

Ebbe Søgaard og Karen Skau Meincke
Faglig pædagogiske rådgivere.

Møde i Skolestartsudvalget den 12. januar 2006.

Danmarks Skolelederforenings synspunkter

DS takker for invitationen til at deltage i Skolestartsudvalgets møde den 12. januar 2006.

DS har følgende overordnede synspunkter i forhold til udvalgets kommissorium.

Først og fremmest anerkender DS, at der er behov for en overordnet og samlet indsats i forhold til børns skolestart og tiden i institution før skolestarten. Man kan få fornemmelsen af, at også dette skolepolitiske område i dag er mere præget af forskellige personalegruppers fokus på egen faglighed end af et helhedssyn på barnet. Det er positivt hvis udvalgets arbejde kan bryde med dette.

Obligatorisk børnehaveklasse. DS er tilhænger af, at børnehaveklassen gøres obligatorisk. En sådan ændring kan muligvis føre til, at klassen tager navneforandring til 1. klasse og at der dermed sættes en proces i gang, som sætter spørgsmålstegn ved børnehaveklasseledernes placering i indskoling. Skal de fortsat kun undervise på et klassetrin, eller skal de i højere grad integreres i et samlet indskolingsbillede. Vi vil være åbne overfor en sådan diskussion.

Dansk med fast timetal i børnehaveklassen. DS støtter bestræbelserne på at styrke børnenes dansk kompetencer, derfor ser vi positivt på forslaget om, at der tillægges faste timer i dansk i børnehaveklassen. Forslaget bør indebære, at lærere i indskoling tillægges et fast antal timer i børnehaveklassen.

Rullende skolestart. Vi er klar over, at der visse steder har været gode erfaringer med rullende skolestart men vi savner en samlet dokumentation for at en rullende skolestart giver såvel barnet som arbejdet i indskoling fordele i forhold til en samlet skolestart. Indskoling bør være præget af en systematisk pædagogisk indsats med udgangspunkt i et fællesskab, som blandt andet kan etableres ved et fælles starttidspunkt. Arbejdet med overgange fra en type institution til en anden lettes efter vores opfattelse af, at alle børn starter på samme tidspunkt i skolen.

Aldersintegreret undervisning og holddannelse. Klassen som den vigtigste og i værste fald eneste ramme om barnets undervisning har efter vores opfattelse vist sig utilstrækkelig. Derfor kan vi tilslutte os tanker om, at undervisning i perioder foregår på tværs af klasser og alderstrin, samt i hold af forskellig størrelse, dvs. såvel hold der er større end en normalklasse som mindre, afhængig af opgavens karakter. Arbejdet i hele indskoling bør tilrettelægges således, at emnet, lærernes og pædagogernes kompetencer og børnenes evner og interesser er med til at afgøre organiseringen af undervisningen.

Læreres og pædagogers kompetencer. DS anser det for særdeles væsentligt, at der oprettes SFO på alle skoler. Læreres og pædagogers kompetencer komplementerer hinanden og det bør præge arbejdet på den enkelte skole og i indskoling. Børn lærer på mange måder og de to faggruppers særkender bør udnyttes til børnenes bedste, ikke til at skabe skel mellem hvornår det er indlæring og hvornår det er fri leg. Der bør derfor skabes bedst mulige rammer for, at skoledagen i indskoling er præget af, at børnene møder både pædagoger og lærere i samarbejde om den samlede pædagogiske opgave.

Sen skolestart. DS har ikke noget ønske om, at børn starter så tidligt i skole som muligt. Især drenge kan have problemer med at leve op til de krav, skolen stiller. Uanset om børnehaveklassen er obligatorisk eller ej, vil der altid være forskel på, hvornår børn er skoleparate. Man møder sjældent børn, der er startet for sent i skole, men det sker hvert år, at børn starter for tidligt. Vurderingen af om et barn er skoleparat bør ske i et tæt samarbejde mellem forældre, daginstitution og skolen.

Lektiehjælp. Lektiehjælp i SFO, fritidshjem og lignende er noget, som ikke kun bør komme de svage elever til gavn. Disse institutioner bør integrere tilbud om lektiehjælp i deres arbejdsrutiner.

Overgang mellem daginstitution og skole. DS ser meget positivt på, at der skabes større sammenhæng mellem arbejdet i daginstitutioner og skoler, såvel i det pædagogiske arbejde som organisatorisk. DS er tilhænger af skriftlighed og læreplaner/handleplaner såvel i skole, SFO, som i daginstitutioner. Sprogstimulering og screening kan med fordel sættes ind tidligt for at give barnet bedst mulige betingelser for læring i institutionen såvel som i skolen.

På vegne af DS
Per Ungfelt