

# Inddragelsen af børneperspektivet i evaluering af skoleparathed

I denne artikel undersøges skoleparathed i relation til børnehalebørns forventninger til overgangen fra børnehave til skole. Skoleparathed forstås ofte som "pligten til at lære" og tager afsæt i den voksenstyrede organisering af overgangen. Trods vigtigheden af skoleparathed er børns eget perspektiv på overgangen og skoleparathed stærkt underrepræsenteret. Denne artikel har til formål at bidrage til feltet ved at undersøge børnenes perspektiv på overgangen og skoleparathed. Resultatet af den kvalitative undersøgelse viser, at børn er interesserede i at kunne gå med på de nye krav og forventninger, men at de er bekymrede for, at de ikke ved, hvordan man imødekommer pligten til at lære i skolen.

**Nøgleord:** Overgange. Skoleparathed. Børneperspektiver. Interaktion med omgivelserne

## Introduktion

I børns liv betragtes overgangen fra børnehave til skole som en milepæl, der kan få indflydelse på deres trivsel og fremadrettede uddannelsesmuligheder (Dockett, Einarsdóttir & Perry 2019; OECD, 2017). Overgangen betragtes som vigtig for børns fremadrettede motivation for uddannelse, og der er et stort politisk fokus på skoleparatheden – for at undgå, at børn halter bagud i skolen (Wilders & Wood, 2023). Gennem de seneste årtier, i Danmark såvel som i størstedelen af verden, har der været et stigende politisk fokus på at styrke overgangen gennem faglige tiltag og initiativer (BUVM, 2022a; § 8, stk. 6; BUVM, 2022b, § 11, OECD, 2017).

I Danmark er dagtilbuddene eksempelvis forpligtede til at samarbejde med skolerne om at skabe en sammenhængende overgang, ved at tilret-

telægge fælles aktiviteter mellem institutionerne (BUVM; 2022a, § 3). På trods af det stigende politiske fokus på, hvad der kan styrke og forbedre overgangen fra børnehave til skole, er overgangen som oftest organiseret og forstået i et voksent perspektiv med minimal eller slet ingen inddragelse af børn.

Der findes få studier (såsom Broström, 2001; 2019; Dockett & Perry, 2007), der problematiserer og diskuterer betydningen af disse politiske og pædagogiske tiltag i forhold til et børneperspektiv. Frem for alt savnes der forskning, som inddrager børns forventninger til overgangen fra børnehave til skole, og som tager højde for, hvad der for børnehalebørn medvirker til en positiv eller en negativ overgang fra børnehave til skole. Formålet med denne artikel er at beskrive og evaluere, hvad børnehalebørn "føler sig parate til" eller hvad de "ikke føler sig parate til", når de skal starte i skole, og diskutere de igangsatte politiske tiltags betydning for dette.

I den valgte metodiske tilgang spiller inddragelsen af børneperspektivet en evalueringsmæssig rolle, og det væsentlige spørgsmål er, hvordan børn oplever den indsats, der er sat i værk i forbindelse med overgangen. Her inddrages FN's børnekonvention, artikel 12 (FN, 1989), hvis formål er at sikre barnets ret til frit at kunne udtrykke synspunkter i alle forhold, der vedrører barnet.

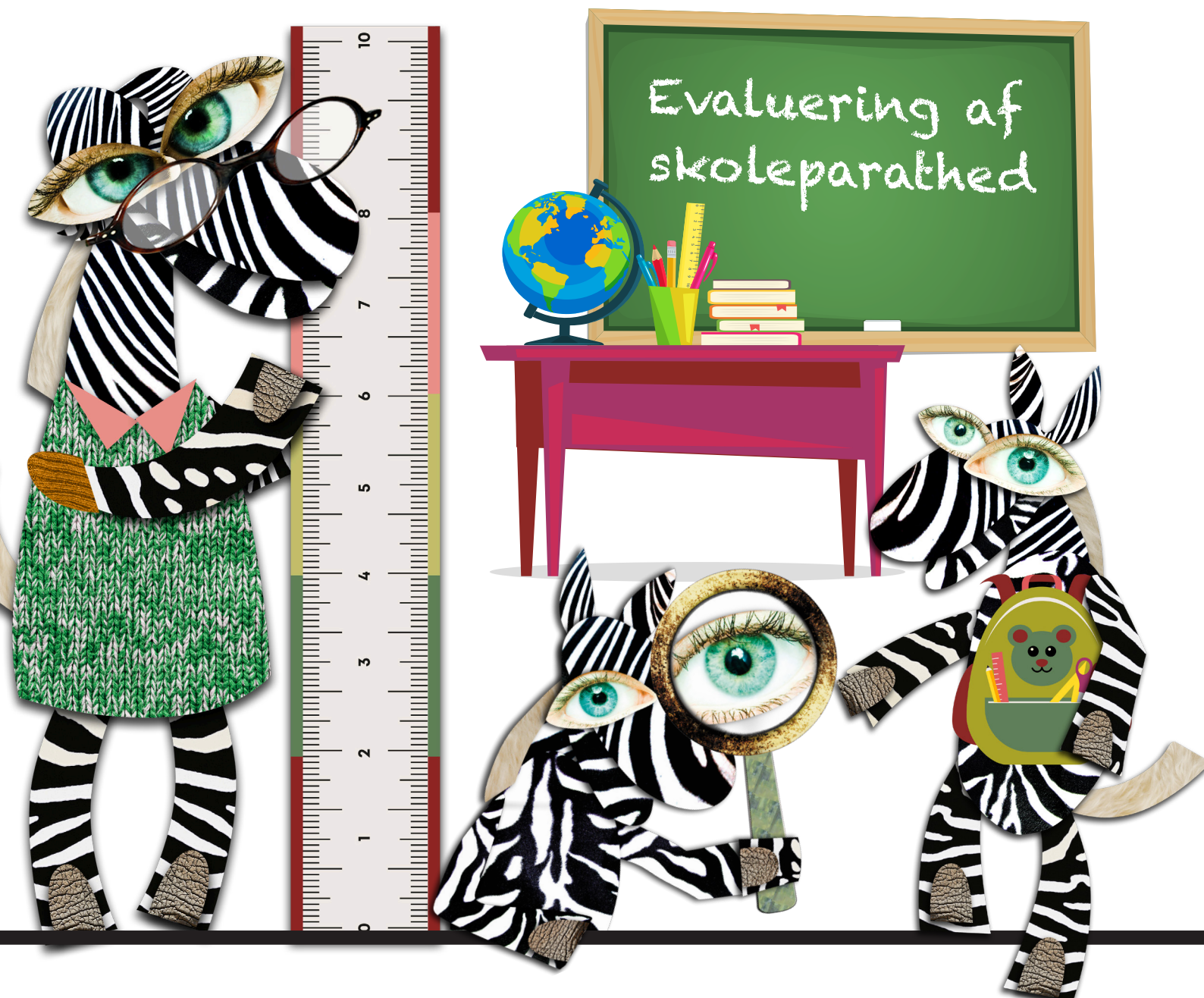
**Med ovenstående introduktion tager denne artikel udgangspunkt i det følgende forskningsspørgsmål: Hvilke nye indsigter om overgange og skoleparathed får man ved at inddrage børnenes perspektiv, og hvordan kan disse være med til at styrke overgangen fra børnehave til skole?**

Til besvarelse af dette spørgsmål har vi inddraget 25 danske børnehavebørn for at kunne undersøge (og evaluere) deres fremadrettede perspektiver på overgangen og skoleparathed. Artiklen er bygget op på den måde, at den først introducerer relevant forskning om overgange og skoleparathed.

Dernæst præsenteres den deltagende metode, der anvendes til at evaluere overgange og skoleparathed. Der er gennem undersøgelsen taget højde for begrebet tokenisme, som henviser til risikoen for, at børns involvering og evaluering af

skoleparathed snarere bliver symbolsk og udtryk for "vinduespynt" end reel inddragelse af børneperspektivet.

Resultaterne af undersøgelsen analyseres med afsæt i et bioøkologisk perspektiv og vil blive diskuteret op imod den samfundsmæssige forståelse af skoleparathed, hvor der lægges vægt på, at barnet kan leve op til de faglige krav i skolen. Afslutningsvis vil der være en kort, opsamlende konklusion.



### Overgange og skoleparathed

I den eksisterende forskningslitteratur findes der mange måder at definere og undersøge overgangen på. En måde at definere overgangen på er, at det er en tid, hvor barnet forandrer sin rolle fra at være børnehavebarn til at blive skoleelev (Rogoff, 2003). Forandringerne er et væsentligt og integreret element i overgangen (Elkonin, 1999), der påvirker individets handlefrihed, ved at der stilles større krav og forventninger til barnet. Uden forandringerne vil der ikke være tale om en overgang (Dockett & Perry, 2022; Zittoun, 2014).

Udfordringen ved disse forandringer er, at de kan medføre et dyk i barnets læring, en usikkerhed og en manglende motivation for skolearbejde. Det gælder især, hvis barnet føler, at det ikke kan leve op til de krav og forventninger, som stilles i skolen. Omvendt kan overgangen også opleves som spændende, og barnet kan opleve en øget motivation for de nye læringsmuligheder. Det gælder især, hvis barnet får den rette støtte fra omgivelserne (Dockett, Einarsdóttir & Perry, 2019).



For de fleste børn betragtes overgangen som et stort og vigtigt skridt i deres liv (OECD, 2017). Især skolestarten kan føre til spænding, usikkerhed og nervøsitet, da skolen er forskellig fra det meste af det, som børnehavebørn har erfaret hidtil i deres liv (Broström, 2003). Derfor er det pædagogiske arbejde med overgangen en vigtig opgave. Det består af forskellige fokuspunkter, der ikke blot retter sig mod "pligten til at lære". Eksempelvis påpeger Ackesjö (2014), at betydningen af børnehavebørns afsked med børnehaven inden skolestart ofte overses. Ligesom Stanek (2021) pointerer, at når der skal arbejdes med børns overgang til skolestarten, er det væsentligt at have indblik i og forståelse for, hvilke fællesskaber og venskaber der er i opbrud, udfordret og under nyetablering. I forbindelse med denne overgang kan det f.eks. være nyttigt at anvende et overgangsobjekt såsom en

genkendelig billedbog til at lette overgangen fra børnehave til skole (Hogsnes, 2015).

Overgangen kan betragtes som krydsningen af en grænse, hvor børnene skal tilegne sig nye traditioner og praksisser i ukendte omgivelser (Ackesjö, 2018; Hogsnes, 2015). At krydse denne grænse betragtes i et børneperspektiv som en bevægelse fra leg til læring (Cavada-Hrepich, 2019), og betydningen af omgivelsernes støttende og guidende tilgang – mellem børn indbyrdes og mellem børn og pædagoger/lærere – er ofte undervurderet (Dockett & Perry, 2022, Einarsdóttir & Ólafsdóttir, 2019). Selvom følelsen af "at høre til" i eksisterende forskning er fremhævet som afgørende for at sikre og styrke den gode overgang fra børnehave til skole, så er tilhørsforhold ikke en central del af de politiske tiltag (Einarsdóttir & Ólafsdóttir, 2019; OECD, 2017).

Pædagogikken i børnehaven er markant anderledes end pædagogikken i skolen, hvilket betragtes som en af de store udfordringer ved overgangen fra børnehaven til skole. Der er forskellige forståelser af, hvordan børn skal være forberedte til skolen, og det kan skabe misforståelser mellem de to institutioner (OECD, 2017). Odgaard (2018) forslår, at man designer en mikroovergangspædagogik, der fokuserer på interaktionen mellem alle de involverede interessenter.

Formålet med mikroovergangspædagogikken er at støtte børns udvikling af deltagelsesstrategier gennem et øget fokus på leg og socioemotional udvikling i overgangen fra børnehaven til skole (Koch et al., 2022). Med "mikro" i mikroovergangspædagogikken angives et initiativ, der har at gøre med interaktioner på mikroniveau mellem børn, kammerater, pædagoger og lærere i forbindelse med overgangsaktiviteter – i modsætning til de systemiske tiltag på makroniveau (Odgaard, 2018).



Historisk set har det været fokus på "pligten til at lære", når barnet startede i skole (Andreasen & Ydesen, 2016), og det at kunne tilpasse sig fagligt og socialt i skolen er forbundet med en succesfuld overgang (Wilders & Wood, 2023). Der er i eksisterende forskning rettet en bekymring mod skoleparathed og "schoolification" (OECD, 2017), da der hermed sigtes mod at forberede børnehavebørnene gennem opgaver og aktiviteter, der minder om det, de skal i skolen, men kan efterlade børnene fremmedgjorte – på grund af denne bestemte opfattelse af skolen (Ahrenkiel & Kreisler, 2013). Til trods for, at kritiske røster indenfor de sidste årtier har diskuteret, hvorvidt det er barnet, der skal være parat til skolen, eller om det er skolen, som skal være parat til barnet (Broström 2016; Stanek & Vendelbo, 2019), så rettes de politiske og pædagogiske tiltag fortsat mod at fremme skoleparathe-

den gennem et øget fokus på skolelignende tiltag såsom kontinuitet i læring (Odgaard, 2018).

Selvom om skoleparathedstanken ofte er relateret til overgangen (OECD, 2017), så forekommer der forskellige forståelser af begreberne, f.eks. overgang og skoleparathed. Derfor har vi udarbejdet en tabel (tabel 1), der har til hensigt at tydeliggøre, hvorledes der skelnes mellem begreberne i denne undersøgelse. Tabellen giver indsigt i, hvordan der i den anvendte forskning og teori om overgangen lægges vægt på forandring, udvikling eller en proces, der foregår over tid. Skoleparathed kan relateres til kompetencer, viden og parathedsfærdigheder.

Overgangen fra børnehave til skole	Skoleparathed
Ændring i rolle fra børnehavebarn til skoleelev (Rogoff, 2003).	Udvikling af faglige, personlige og sociale kompetencer (Wilders & Wood, 2023).
En forandringsproces, der begynder i børnehaven og slutter, når barnet føler, at det "hører til" i skolen (Dockett & Perry, 2021).	Barnet skal være parat til skolen og besidde nogle færdigheder, der gør at det straks kan sættes i gang uden yderligere forberedelser, og at det samtidig er selvstændigt, villigt til og indstillet på at starte i skole (Stanek & Vendelbo, 2019).
At krydse en grænse (Ackesjö, 2018; Hogsnes, 2015).	Pligten til at lære (Andreasen & Ydesen, 2016).
En periode med forandringer og kontinuitet (Bronfenbrenner, 1996, Bronfenbrenner & Morris, 2006).	Et øget fokus på skolelignende tiltag (Odgaard, 2018).
At kunne tilpasse sig fagligt og socialt i skolen er forbundet med en succesfuld overgang (Wilders & Wood, 2023).	Relateret til "schoolification" (OECD, 2017).

**Tabel 1.** Oversigt over hvordan der skelnes mellem overgange og skoleparathed gennem artiklen.

### Inddragelse af børneperspektivet

Inddragelsen af børneperspektivet spiller en central rolle i forbindelse med at undersøge og evaluere de indsatser, der sættes i værk for at styrke overgangen. Når børneperspektivet inddrages, er det derfor væsentligt, at forskeren designer forskningsprocessen således, at det sikres, at børn får mulighed for at deltage som "active agens" (Warming 2020, s. 75) på en måde, hvor deres mening og forståelse bliver skrevet frem. Udgangspunktet i denne undersøgelse er et børnesyn, der ser børn som:

- eksperter i eget liv
- kompetente formidlere
- aktive deltagere.

I dette børnesyn betragtes børn ikke som en homogen gruppe, men som selvstændige individer, der har forskellige måder at udtrykke deres meninger, forventninger og forståelser på. "Kunsten" har været at sikre, at børns perspektiver bliver inkluderet og er fremtrædende i den samlede forståelse af overgange og skoleparathed i evalueringen (Clark, 2005).

Selvom der gennem de sidste årtier har været et stærkere fokus på at anlægge et børneperspektiv (Clark, 2005; Lundy & McEvoy, 2020), og det har haft en positiv indflydelse på forhold, der vedrører børneliv – både politisk, i forskningslitteratur og i praksis – er realiteten dog ofte, at børnene ikke kommer til orde. Som Lundy (2018) pointerer, er det yderst vigtigt at rette opmærksomheden mod tokenisme og risikoen for, at børn ikke oplever den grad af deltagelse, som de er informeret om at opnå i forskningsprocessen.

En væsentlig pointe er her, at uanset hvilke metoder der anvendes, så optræder børns beskrivelser gennem et voksent filter, da det er voksne, der "oversætter" informationen fra børnene i det videnskabelige arbejde (Broström, 2003). Med andre ord formidles børnenes stemmer gennem forskerens valg og fortolkning, og derfor er det væsentligt at stille spørgsmål om, hvordan børnenes autentiske stemmer inddrages (Babić, 2017). En måde at undgå tokenisme på er konstant at rette opmærksomheden mod involveringens karakter gennem en løbende dialog med de involverede børn (Groundwater-Smith et al., 2015, s. 183) og rette opmærksomheden mod kontekstuelle betingelser såsom tid,

ressourcer, fysiske rammer, medforskere og ”forskerkvalifikationer” (Krogstrup & Schürer, 2021).

### Mosaikmetoden som ramme for evaluering

Denne undersøgelse trækker på mosaikmetoden, der kombinerer traditionel kvalitativ forskning med forskellige måder at involvere børneperspektivet på, eksempelvis gennem interviews, samtaler, observationer, tegninger, rollelege og fotografier taget af børnene selv (Clark, 2005; 2017). Alle de forskellige metoder ses som små stykker, der samlet set danner mosaikken. De forskellige metoder svarer til forskellige læringsstile, der giver børnene mulighed for at kommunikere på forskellige måder (Clark, 2020).

Mosaikmetoden er teoretisk inspireret af Reggio Emilia pædagogikken, der især fremhæver børns hundrede sprog og vægter deres kreativitet og evne til kritisk refleksion (Clark & Moss, 2011; Rinaldi, 2005). Mosaikmetoden er anvendt indenfor forskning, der søger at forstå børns evaluerende perspektiver på læringsmiljøer (Botsoglou et al., 2019; Knight & Kingston, 2021).

Patton (2017) fremhæver, at en aktiv deltagelse i dataindsamlingen og evaluering vil give deltagerne mulighed for at føle ejerskab og være mere autentiske i deres refleksion over et givent emne. Metodisk er dette projekt optaget af at understøtte denne deltagende og involverende tilgang, der kan bidrage til en evalueringspraksis, som værdsætter børnenes stemmer. Samtidig er det væsentligt at nævne, at der ofte har været stillet kritiske spørgsmål til sådanne børnevenlige metoder, og hvorvidt børn udviklingsmæssigt er i stand til at deltage aktivt i dataindsamling og evaluere på overgangen og effekten af de politiske tiltag og voksenstyrede aktiviteter.

I denne artikel tages der udgangspunkt i, at de inviterede børnehavebørn har noget nyttigt og vigtigt at sige om overgangen. Metoden bliver derfor vigtig for at kunne facilitere en evaluering på en meningsfuld og støttende måde. Dette gøres blandt andet ved at udvikle trygge rum, hvor børn frit kan udtrykke deres meninger og tanker om et givent emne.

### Konteksten for dataindsamling

Formålet med denne artikel er som nævnt at lade børnenes stemmer være fremtrædende og at lade børnene bidrage med nye indsigter, der kan styrke overgangen fra børnehave til skole. Derfor inviterede vi 25 børnehavebørn (14 piger og 11 drenge) i alderen 5-6 år til at deltage i denne undersøgelse. De kom fra tre forskellige børnehaver, som var placeret tæt på hinanden i en mindre dansk by, og det foregik i perioden marts-august måned. Børnene blev anmodet om at tilkendegive deres forventninger, positive såvel som negative, relateret til overgangen fra børnehave til skolen og skoleparathed.

Spørgsmålene blev formuleret, så de tog udgangspunkt i noget, som børnene kunne forholde sig til i overgangen fra børnehave til skole:

- Kan du fortælle en lille historie om, hvordan du tænker, at det bliver at starte i skole?
- Er der noget, som du særligt glæder dig til?
- Hvad skal der til for at være parat til at starte i skole?
- Er der særlige aktiviteter, der forbereder jer på skolen?

Spørgsmålene dannede rammen for samtaler og interviews med børnene, og de blev suppleret med uddybende spørgsmål, tegninger og fotografier, som har bidraget med en viden om overgangen relateret til skoleparathed.

### Analysetilgang

Den indsamlede empiri er kodet og analyseret med afsæt i en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006; Braun et al., 2015). Det betyder, at empirien er blevet grundigt gennemlæst, og derefter er materialet delt ind i koder. Det er på baggrund af denne gennemlæsning og inddeling i koder, at det har været muligt at finde frem til de temaer, der var centrale i den indsamlede empiri. Temaerne har efterfølgende drevet fremkomsten af analytiske begreber. Fremgangsmåden udfoldes trin for trin i tabel 2.



**Faser i den tematiske analyse og beskrivelse af den analytisk fremgangsmåde:**

**1. At blive fortrolig med den indsamlede data**

*Kigge efter de første temaer i den transskriberede data.*

**2. Generere begyndende koder**

- skrive noter om den indsamlede data
- begynde at inddelle dem i koder

**3. Inddele koder i temaer**

*Organisere koderne i temaer såsom:*

- adfærdsmæssige interaktion
- overgange
- skoleparathed
- kompetencer

**4. Genlæse temaerne**

*Tjekke temaernes overensstemmelse med indledende koder.*

**5. Definere og navngive temaerne**

*Kigge på detaljer og underkoder i forbindelse med temaerne.*

*Samle temaerne til to overordnede temaer:*

- vigtigheden af den adfærdsmæssige interaktion i skolen
- skoleparathed og et blik på kompetencer eller mangel på samme

**6. Analysere data**

*Analysere de to overordnede temaer i den transskriberede data for at kunne besvare problemformulering.*

I denne artikel analyseres de to mest gennemgående temaer, som har været centrale for børnehavebørns fremadrettede perspektiver på overgange relateret til skoleparathed. Disse temaer bestod af 1) vigtigheden af at kunne interagere med omgivelserne og 2) skoleparathed og et blik på kompetencer eller mangel på samme. Det er på baggrund af den tematisk kodede data, at vi er kommet frem til den teoretiske ramme for analysen.

**Teoretisk ramme for undersøgelsen**

Over de sidste tyve år er Bronfenbrenners bioøkologiske (Bronfenbrenner & Morris, 2006) og økologiske model (1979) anvendt som grundlag for at undersøge børns overgang fra børnehave til skole (Perry & Dockett, 2018; Dunlop & Fabian, 2002) I denne artikel er Bronfenbrenners (2006) bioøkologiske model valgt som den teoretiske ramme for analysen, da denne model kan bidrage til at skabe en forståelse for betydningen af interaktionen med omgivelserne og kompetencer relateret til skoleparathed.

I den bioøkologiske model er interaktionen med omgivelserne skitseret i PPCT-modellen, der består af følgende fire dele: person, proces, kontekst og tid (Bronfenbrenner & Morris, 2006). PPCT-modellen udgør et rammeværk for at forstå overgangen som en forandring, der påvirkes af de mange sociokulturelle kontekster, som børn befinder sig i. Særligt de proksimale processer, som er kernen i PPCT-modellen, spiller en central rolle i analysen. De proksimale processer kan blandt andet defineres som "motoren i udviklingen", og Bronfenbrenner fremhæver betydningen af, at man i interaktionen med omgivelserne ved, hvordan man skal erhverve sig nye kompetencer, ny viden, løse problemer og komplekse opgaver samt indgå i relationer til andre mennesker (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Graden af interaktionen med omgivelserne er central for, hvorvidt de proksimale processer styrkes eller svækkes, og dette får indflydelse på, hvorvidt det enkelte barn bliver en del af de nye omgivelser eller ej.



**Tablet 2.** Seks faser i den tematiske analyse (Braun & Clarke, 2006). Tabellen illustrerer, hvordan der er arbejdet med den transskriberede data i de seks faser.

Den bioøkologiske model gør det muligt at forstå overgangen på en række forskellige niveauer, hvor omgivelser, relationer og kontekster bliver centrale aspekter i overgangen. Dette gælder lige fra de direkte miljøpåvirkninger i mikrosystemet (individ) eller mesosystemet (der består af samtlige mikrosystemer, som barnet interagerer med) til påvirkningen af de bredere samfundsmæssige faktorer (makrosystemet) (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

### Resultatet af undersøgelsen

Den tematiske analyse viste, at når børnehavebørn så fremad, fremhævede de især vigtigheden af at kunne interagere i overensstemmelse med de regler og normer, der gør sig gældende i skolen, for på den måde at være parate til at lære. Derudover var der to centrale temaer: skoleparathed og faglige kompetencer eller mangel på samme. I de følgende to afsnit analyseres disse to centrale temaer, først hvordan børnene er bevidste om deres egen rolle og ageren i forbindelse med at interagere med omgivelserne, dernæst forståelsen af de stigende kompetencer, der kræves i skolen.

## TEMA 1: HVORDAN ER BØRNEHAVEBØRN PARATE TIL SKOLEN?

I nedenstående uddrag af et interview med fire børnehavebørn illustreres det, hvorledes de har en fælles forståelse for den interaktion samt de regler og normer, der gør sig gældende i skolen. Eksemplet er ét blandt flere empiriske eksempler, der anskueliggør, at børnehavebørn er bevidste om

den adfærdsmæssige interaktion, som gør sig gældende i skolen. Når vi skriver "adfærdsmæssige", refereres der især til måden, hvorpå børnene forstår, at der skal interageres med omgivelserne.

Den adfærdsmæssige interaktion med omgivelserne er markeret med kursiv og skal synliggøre betydningen og forekomsten af denne interaktion i nedenstående uddrag af interviewet.

**Interviewer:** Hvis nu I skulle fortælle en historie om det at gå i skole, til når I er startet i skole efter sommerferien, hvad skal historien så handle om?

**Jane:** Når man starter i skole, skal man *skal række hånden op*, hvis man vil sige noget.

**Interviewer:** Hvorfor skal man række hånden op, hvis man vil sige noget?

**Niels (hvisker):** Det er så vigtigt at *være stille* i en skole. Vi må i hvert fald *ikke larme*.

**Interviewer:** Skal man være parat til at starte i skole?

**Jane:** Ja. Og det er *meget vigtigt at være stille* i en skole. *Helt stille*.

**Interviewer:** Hvad tænker I om, at man skal være stille i en skole?

**Jane:** Det er *godt at være stille*. For meget larm, det er træls.

**Rikke:** Jo, hvis man nu bare siger noget uden at række hånden op, så kan det jo *forstyrre* undervisningen.

**Interviewer:** Hvad sker der, hvis man forstyrrer undervisningen?

**Jane:** Hvis alle bare snakker i munden på hinanden, så hey, så kan man jo ikke høre undervisningen. Så kan man ikke lære noget i skolen.

**Interviewer:** Hvordan ved I, at man skal være stille i skolen?

**Jens:** Det ved alle da, og jeg hører det fra pædagogerne i børnehaven hele tiden og min mor.

I ovenstående uddrag af interviewet med fire børnehavebørn ses det, hvorledes adfærden i skolen betragtes som markant anderledes end børnehaven og den struktur, som de er vant til.





Det er eksempelvis nødvendigt at kunne interagere på en bestemt måde i skolen, hvor det at kunne "være stille", "ikke larme", "række hånden op" og "høre efter" betragtes som vigtigt for at være parat til undervisningen.

Børnenes svar indikerer, at de opfatter det at være parat til skolen som deres eget ansvar. Dette uddybes af Jane og Rikke, der understreger, at såfremt man ikke er stille i skolen, så kan man ikke høre undervisningen og ikke lære noget. Denne forståelse af den adfærdsmæssige interaktion med omgivelserne er, som Jens beskriver det, tillært gennem interaktionen med andre børn og voksne, hvilket betragtes som en væsentlig del af de skoleforberedende aktiviteter (Dockett & Perry, 2021).

Set i et bioøkologisk perspektiv betyder det, at overgangen ikke foregår isoleret, som i et vakuum, men snarere i interaktionen mellem flere niveauer: mikro- (børn-børn), meso- (børn-voksne) og makroniveau (politiske tiltag). Bronfenbrenner (1996) fremhæver, hvorledes samspillet mellem de forskellige niveauer får indflydelse på barnets forståelse af overgangen. En væsentlig pointe er her, at det er graden af den gensidige interaktion med omgivelserne – de proksimale processer, der får indflydelse på, hvorledes det enkelte barn eksempelvis responderer på de forandringer, som forekommer i overgangen fra børnehave til skole (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Når børn har tillært sig interaktionen og reglerne i den nye kontekst, vil de være tilbøjelige til at klare sig godt i skolen (Bronfenbrenner, 1996, s. 611). Det modsatte kan være tilfældet for de børn, der ikke formår at interagere i overensstemmelse med konteksten.



## TEMA 2: SKOLEPARATHED OG BØRNS KOMPETENCER

Ikke alle børn ser frem til at skulle starte i skole. Nogle børn har ikke troen på, at de kan efterleve de kompetencer der forventes af dem, og de krav, der stilles til dem i skolen (Bronfenbrenner, 1996). I nedenstående uddrag af et interview med to børnehavebørn er spørgsmålet om skoleparathed relateret til faglige kompetencer eller mangel på samme. Her giver de begge udtryk for, at de ikke kan finde ud af alt det, "man skal kunne" i skolen. Deres indtryk af den kommende skolestart er markeret med kursiv.

**Interviewer:** Kan du fortælle en historie om, hvordan det bliver at gå i skole?

**Viktor:** Ja, det bliver *kedeligt*.

**Interviewer:** Hvordan bliver det *kedeligt*?

**Viktor:** Der er så meget, som *jeg slet ikke kan finde ud af*, og vi skal *ikke lege mere*.

**Interviewer:** Hvad er det, som du ikke kan finde ud af?

**Viktor:** Det er alt det der med *bogstaver og tal*. I skolen skal man lære noget, *det gider jeg ikke*.

**Interviewer:** Skal man være parat til at lære noget i skolen?

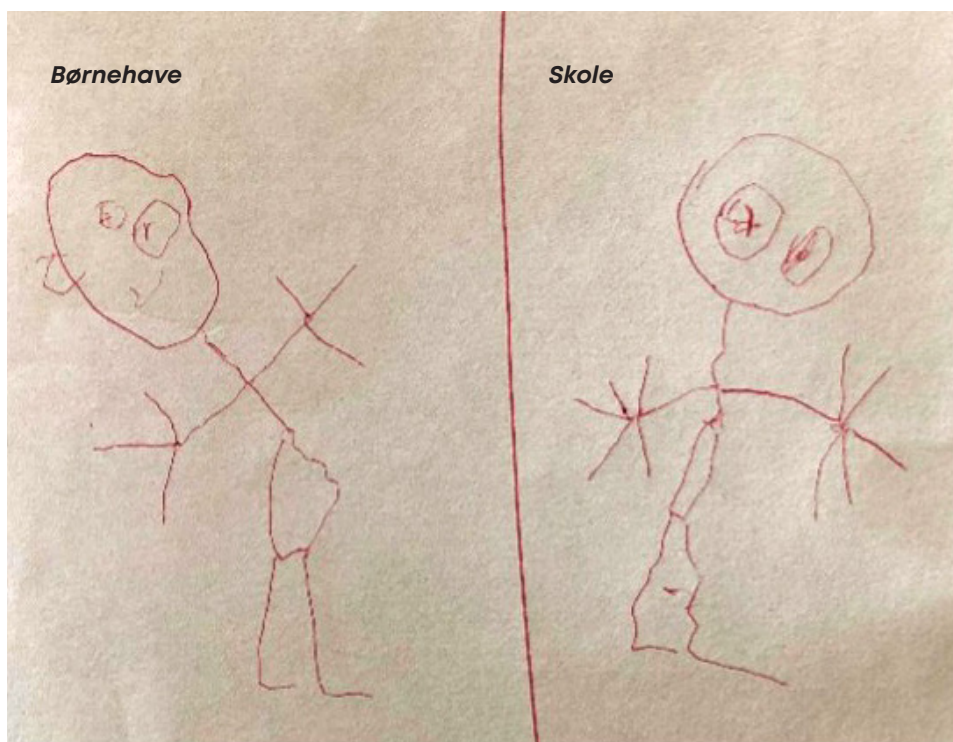
**Viktor:** Ja, og man skal kunne skrive (...) og *jeg kan ikke engang skrive mit eget navn*. Vil du hjælpe og skrive det på min tegning?

**Interviewer:** Ja, har du tegnet dig selv?

**Viktor:** Ja, mig selv i skolen og mig selv i børnehaven (...) Kan du se *forskellen*?

**Interviewer:** Vil du fortælle mig forskellen?

**Viktor:** I skolen er mine øjne og hænder større, så *kan jeg høre efter og lære noget*. I skolen skal jeg arbejde mere og lære noget.



**Figur 1.** Viktors tegning af sig selv i børnehaven og skolen.

**Interviewer:** Hvad er forskellen på at gå i en børnehave og det at skulle starte i en skole?

**Johannes:** Skulle jeg give en smiley for at starte i skole, så var den sur (peger på en sur smiley). Jeg har ikke lyst til at starte i skole.

**Interviewer:** Hvad betyder den sure smiley for dig?

**Johannes:** At jeg skal en hel masse ting, som jeg ikke gider og ikke kan finde ud af. Jeg kan ikke finde ud af alt det, man skal i en skole. Man leger ikke i en skole.

**Interviewer:** Kan man ikke lege i skolen?

**Viktor:** Nej, eller jo, i et frikvarter.

De to drenges udsagn rammer ind i et af kerneproblestillingerne ved overgangen, som omhandler børns forberedelse og parathed til skolen (Dockett & Perry, 2021). I ovenstående empiriske uddrag giver Viktor og Johannes udtryk for, at der er en hel masse ting, som de "ikke kan finde ud af" i skolen. De har begge den oplevelse, at skolen er

forbundet med noget, som bliver "kedeligt", og at de derfor ikke ser frem til skolestarten. Skolen betragtes som et hårdere arbejde end børnehaven, der blandt andet handler om at opnå de faglige kompetencer, som det kræver at gå i skole.

Som Viktors selvportræt (figur 1) illustrerer, så er der forskel på krav og forventninger til rollen som børnehavebarn og skoleelev, og derfor skal der større øjne og hænder til i skolen. Viktor og Johannes er optaget af alt det, som de "ikke kan finde ud af" i skolen – inden skolestarten. Et manglende engagement i skolen kan ifølge eksisterende forskning få indflydelse på børns trivsel, herunder motivationen for at håndtere forandringerne i overgangen til skolen (Dunlop, 2021).

**"I skolen bliver det nødvendigt for børnene at kunne ændre og tilpasse deres faglige, sociale og personlige kompetencer på en måde, så de bliver parate til skolen."**

(Wilders & Wood, 2023).

Tilpasses kompetencerne ikke omgivelsernes krav, betragtes børnene snarere som værende "ikke skoleparate". Så konsekvenserne af den negative forventning til skolen er ofte undervurderet, og når børn føler, at de ikke kan leve op til skolens krav og forventninger, mister de ofte deres motivation for læring (Dunlop, 2021) og troen på et tilhørsforhold til skolen.

### Diskussion

Denne artikel havde til formål at udforske de nye indsigter om overgange og skoleparathed, som inddragelsen af børneperspektivet kan bidrage med, ved at lade børnenes stemmer være fremtrædende. At lade børnene komme til orde betyder, at det er deres perspektiver, som bidrager til en evaluering og en ny viden om overgangen og skoleparathed.

I relation til skoleparathedstanken var et helt gennemgående træk i det empiriske materiale, at børnehalebørnene er opmærksomme på deres egen rolle, når det handler om at være "parate" eller "ikke parate" til at starte i skolen. I denne tid før skolestarten viser børn tydeligvis en forståelse for, hvad det vil sige at være parat eller ikke parat til skolen, og børnene fremhæver vigtigheden af at kunne interagere i overensstemmelse med de regler, normer, krav og forventninger, der gør sig gældende i de nye omgivelser.

Nogle børn lader til at kunne indfri disse nye forventninger, hvorimod andre børn giver udtryk for, at de ikke kan finde ud af alt det, man skal kunne i skolen. Skolen betragtes som et sted, der er markant anderledes end børnehaven, og Viktor udtrykker, at i børnehaven må der leges dagen lang, men i skolen skal der arbejdes med at lære. Når det kommer til skoleparathedstanken og de politiske tiltag, der er sat i værk for at fremme og styrke overgangen, viser resultaterne af denne undersøgelse, at disse tiltag har en effekt på børnenes forståelse af, hvad de skal kunne for at være parate til at gå i skole. Men hvor de politiske tiltag især har fokus på pligten til at lære og på den faglige kontinuitet mellem børnehaven og skole, så viser denne undersøgelse, at det er væsentligt at rette en større opmærksomhed mod interaktionen med omgivelserne.

I lyset af Bronfenbrenners (1996) fokus på de proksimale processer (interaktionen), har vi valgt at komme med et forslag til en overgangspædagogik, der er inspireret dels af Odgaards (2018) fokus på en mikro-overgangspædagogik, dels af Hogsnes (2015), der ligeledes foreslår et større fokus på dialogen og genkendeligheden gennem overgangsobjekter og pædagogikken mellem børnehaven og skole. Formålet med denne overgangspædagogik er at kunne styrke de proksimale processer, eksempelvis i situationer hvor barnet oplever bekymringer og/eller personlige, sociale og faglige udfordringer relateret til overgangen. Et eksempel er, som det fremgår under tema 2 i artiklen, når Johannes giver udtryk for, at han ikke har lyst til at skulle starte i skole: "Skulle jeg give en smiley for at starte i skole, så var den sur. Jeg har ikke lyst til at starte i skole." Citatet viser en negativ forventning til skolen, som kan have konsekvenser for barnets fremadrettede relation til skolen (Dockett et al., 2019).

Tanken bag overgangspædagogikken er at kunne støtte og guide de børn, der bekymrer sig om skolestarten og/eller ikke føler, at de kan finde ud af det, de skal kunne i skolen. Der er som sådan ikke noget nyt i at støtte og guide børn, når det kommer til den pædagogiske praksis, men vi foreslår, at der sættes et større fokus på interaktionen, som indebærer en opbygning af gensidig interaktion over en længere periode. Det gælder ikke kun barnet, men ligeledes i den interaktion, der foregår mellem barnet, børnehaven og skolen (for inspiration til en pædagogisk aktivitet, der tager afsæt i at styrke de proksimale processer: se figur 2).

### Konklusion

Med denne artikel har vi ønsket at belyse de nye indsigter i overgange og skoleparathed, som inddragelsen af børneperspektivet kan bidrage med. Resultaterne fra undersøgelsen indikerer at børn bekymrede sig for, hvorvidt deres interaktion og kompetencer stemmer overens med det, der forventes af dem i skolen. Særligt syntes deres overvejelser over, om de kunne finde ud af at agere på bestemt måde, at være relateret til, hvorvidt de betragtede sig selv som værende "parate" eller "ikke parate" til skolen.

Når børnehavebørnene så fremad, forventede de en ændring i deres adfærdsmæssige interaktion med andre børn, voksne og omgivelserne. I et teoretisk perspektiv foregår overgangen i flere sociale sammenhænge (Bronfenbrenner, 1996), hvilket medfører forandringer, der skal håndteres på forskellig vis, og dette kan opleves som værende rigtig svært eller kedeligt.

Med børneperspektivet for øje sigter denne undersøgelse mod en øget opmærksom på en overgangspædagogik, der tager højde for, at den interaktion, der foregår, kan styrke børns udvikling i de situationer, hvor de føler sig usikre på de nye krav og forventninger, som optræder i skolen.

Det betyder, at den pædagogiske tilgang til overgangen ikke handler om specifikke faglige, forberedende aktiviteter eller et bestemt antal besøg på skolen.

Derimod er det vores forslag, at der trækkes på de proksimale processer i form af pædagogiske aktiviteter eller interaktioner, der har til hensigt at styrke de børn i de specifikke situationer, hvor de føler sig usikre eller "ikke parate" til at skulle starte i skole. Det betyder, at overgangspædagogikken sigter mod at kunne støtte og guide børn, og at den, alt efter situationen, koncentrerer sig om det, der optager og bekymrer børn i overgangen fra børnehave til skole, som det fremgår af figur 2.

## FORSLAG TIL PÆDAGOGISKE OVERGANGSAKTIVITETER MED AFSÆT I OVERGANGSPÆDAGOGIKKEN

### Det pædagogiske formål

*Interaktionen mellem barnet, børnehaven og skolen foregår regelmæssigt over tid og har til hensigt at styrke:*

- de proksimale processer
- oplevelsen af en god overgang til skolen
- barnets udvikling og motivation for læring i skolen

### Konkrete overgangsaktiviteter i den pædagogiske praksis

*Videooptagelser eller breve, der udveksles mellem børn i børnehaven og eleverne i skolen, faciliteret af pædagoger og lærere. Video- og brevudvekslinger kan gøre det muligt for børnehavebørnene at stille spørgsmål om det, der bekymrer dem, eller som de gerne vil vide mere om. For Johannes kunne spørgsmålet gå på:*

- Leger man i skolen og hvordan kan man lege i skolen?
- Hvad skal man lære i skolen?
- Hvad sker der, hvis man ikke kan lære det, som man skal lære i skolen?

Spørgsmålene stilles gennem videooptagelser og breve med tegninger. Videoer og breve besvares af de børn, der går i skole, og sendes retur til børnehavebørnene. Denne udveksling mellem børnehavebørn og skoleelever skal ses i lyset af Bronfenbrenners bioøkologiske model. Udvekslingen har hovedsageligt til hensigt at styrke interaktionen mellem de involverede interessenter.

**Figur 2.** Forslag til pædagogiske overgangsaktiviteter med afsæt i de proksimale processer.

## Litteratur

- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-) kontinuiteter [Children's transitions to and from kindergarten class. Borders, identities and (dis-) continuities]*. Ph.d.-thesis, Lineaus University.
- Ackesjö, H. (2018). *Skolförberedda barn – barnförberedd skola? Vårdnadshavares perspektiv på sina barns övergång från förskola till förskoleklass. Ceptra-ribben – tidsskrift för evaluering i praksis*, 23, 4-13.
- Ahrenkiel, A. & Kreisler, J. (2013). *Kampen om daginstitutionen: Den danske model mellem kompetencetænkning, tradition og profession*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Andreasen, K.E., & Ydesen, C. (2016). *Pligten til at være parat. VERA: tidsskrift for pædagoger*, 75, 16-21.
- Babić, N. (2017). *Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school*, *Early Child Development and Care*, 187(10), 1596-1609.
- Botsoglou, K., Beazidou, E., Kougioumtzidou, E. & Vlachou, M. (2019). *Listening to children: Using the ECERS-R and Mosaic approach to improve learning environments: A case study*. *Early Child Development and Care*, 189(4), 635-649.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., Clark, V. & Hayfield, N. (2015). *Thematic analysis*. I Smith, J.A. (red.). *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (s. 222-248). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *Developmental ecology through space and time: A future perspective*. I Moen, P., Elder, G.-H. Jr. & Lüscher, K. (red.). *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S.J. (1994). *Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model*. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (1998). *The ecology of developmental processes*. I Damon, W. & Lerner, R.M. (red.). *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development* (s. 993-1028). New York, NY: John Wiley & Sons Inc.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P.A. (2006). *The Bioecological Model of Human Development*. I Damon, W. & Lerner, R.M. (red.). *Handbook of Child Psychology, bind 1: Theoretical Models of Human Development*, 793-828. New York, NY: Wiley.
- Broström, S. (2001). *Børns forventninger til skolen – en forskningsrapport*. Emdrup: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Broström, S. (2003). *Problemer og barrierer i børns læring ved overgangen fra børnehave til skole*. *Nordic Studies in Education*, 23(3), 148-160.
- Broström, S. (2016). *Overgang fra dagtilbud til skole – pædagoger og lærere i samarbejde*. *Vera*, 75(juni), 10-15.
- Broström, S. (2019). *Children's views on their learning in preschool and school: Reflections and influence on practice*. I Dockett, S., Einarsdóttir, J., Perry, B. (red.). *Listening to Children's Advice about Starting School and School Care*. New York, NY: Routledge.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2022a). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*. LBK nr 985 af 27/06/2022. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- BUVM (Børne- og Undervisningsministeriet) (2022b). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. LBK nr 1396 af 05/10/2022. København: Børne- og Undervisningsministeriet.
- Cavada-Hrepich, P. (2019). *From Play to Learning: Playfulness as a Resource in Children's Transition*. I Hedegaard, M. & Fleer, M. (red.). *Children's Transitions in Everyday Life and Institutions*. London: Bloomsbury Academic.
- Clark, A. (2005). *Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children*. I Kjørholt, A.T. & P. Moss (red.). *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services* (s. 29-51). Policy Press.
- Clark, A. (2017). *Listening to Young Children: A Guide to Understanding and Using the Mosaic Approach*. Jessica Kingsley Publishers.
- Clark, A. (2020). *Towards a listening ECEC system*. ULC Press. *Transforming early childhood in England: Towards a democratic education*, 134-150.
- Clark, A. & Moss, P. (2011). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau.
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Trusting children's accounts in research*. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 47-63.
- Dockett, S. & Perry, B. (2021). *Using evaluation to plan future transition to school programs*. I Dockett, S. & Perry, B. (red.). *Evaluating Transition to School Programs* (s. 194-208). New York, NY: Routledge.
- Dockett, S. & Perry, B. (2022). *Experiences and explorations of transitions to school*. I Urbina-García, A., Perry, B., Dockett, S., Jindal-Snape, D. & García-Cabrero (red.). *Transitions to School: Perspectives and Experiences from Latin America: Research, Policy, and Practice* (s. 147-171). Cham: Springer International Publishing.
- Dockett, S., Einarsdóttir, J. & Perry, B. (red.) (2019). *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care*. Abingdon: Routledge.
- Dunlop, A.-W. (2021). *On the margins, getting by, persevering, or flying high? The intersection of wellbeing, attainment, and transitions in a Scottish longitudinal study*. *Frontiers in Education*, 5, 600778.
- Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (2002). *Conclusions: Debating transitions, continuity, and progression in the early years*. I Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (red.). *Transitions in the Early Years* (s. 170-178). London: Routledge.
- Einarsdóttir, J. & Ólafsdóttir, S.M. (2019). *Children's perspectives on belonging in Icelandic preschools*. I Murray, J., Swadener, B.B. & Smith, K. (red.). *The Routledge International Handbook of Young Children's Rights* (s. 434-446). London: Routledge.

- Elkonin, D.B. (1999). *Toward the problem of stages in the mental development of children*. *Journal of Russian and East European Psychology*, 37(6), 11-30.
- FN (Forenede Nationer) (1989). *FN's Konvention om barnets rettigheder*. Billund: Børnerådet.
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S. & Bottrell, D. (2015). *Participatory Research with Children and Young People*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Hogsnes, H.D. (2015). *Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential of reliance on picture books as boundary objects*. *International Journal of Transitions in Childhood*, 8, 3-13.
- Knight, R. L., & Kingston, K. L. (2021). *Valuing beneficiary voice: Involving children living in out-of-home care in programme evaluation*. *Evaluation Journal of Australasia*, 21(2), 69-84.
- Koch, A.B., Odgaard, A.B. & Skovbjerg, H.M. (2022). *Legeværksteder i overgangen fra børnehave til skole: Børn som medskabere af passende deltagelse. Barn-forskning om barn og barndom i Norden*, 40(2), 57 -70.
- Krogstrup, H.K. & Schürer, M. (2021). *Børns involvering i pædagogisk udvikling og forskning*. *Kognition og Pædagogik*, 119, 52-63
- Lundy, L. (2018). *In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making*. *Childhood*, 25(3), 340-354.
- Lundy, L. & McEvoy, L. (2020). *Children's rights and research processes: Assisting children to (in)formed views*. *Childhood*, 19(1), 1-16.
- Odgaard, A.B. (2018). *Designing for transition from day-care to school*. I Bonderup Dohn, N. (red.). *Designing for Learning in a Networked World* (s. 197-213). London: Routledge.
- OECD (2017). *Starting strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing.
- Patton, M.Q. (2017). *Pedagogical principles of evaluation: Interpreting Freire*. *New Directions for Evaluation*, 155, 49-77.
- Perry, B. & Dockett, S. (2018). *Using a bioecological framework to investigate an early childhood mathematics education intervention*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(4), 604-617.
- Rinaldi, C. (2005). *Documentation and assessment: What is the relationship?* I Clark, A., Kjørholt, A.T. & Moss, P. (red.). *Beyond Listening* (s. 17-28). Bristol: Bristol University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Child Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Schürer, M.H., Dockett, S. & Perry, B. (2022). *Children's memories of starting school: Building and sharing transitions capital*. *Australasian Journal of Early Childhood*, 47(3), 181-192. 18369391221095570.
- Stanek, A.H. & Vendelbo, S.H. (2019). *Børneparat skole & skoleparate børn?: Fokus på overgangspædagogik*. Ballerup: BUPL.
- Stanek, A. H. (2021). *Børnefællesskaber, venskaber og konflikter i overgangen fra børnehave til skole*. Emu Danmarks Læringsportal.
- Warming, H. (2020). *Inddragelse af børns og unges perspektiver i forskningen*. In *Forskning med børn og unge: etik og etiske dilemmaer* (pp. 67-80). Hans Reitzels Forlag.
- Wilders, C. & Wood, E. (2023). *"If I play I won't learn": Children's perceptions and experiences of transition and school readiness from Maternelle to Year 1*. *Journal of Early Childhood Research*, 1. februar. Sagepub.com.
- Zittoun, T. (2014). *Transitions as dynamic processes – A commentary*. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 232-236.