

Overgangen mellem børnehave og skole

– den tværprofessionelle opgave

Af Inge Schoug Larsen

På dansk har vi ikke noget teoretisk begreb for skiftet fra børnehave til skole. Vi bruger typisk det noget upræcise ord 'overgang', som jo intet siger om indholdet. Slås ordet 'overgang' op i en synonymordbog, finder vi ord som *forvandling*, *metamorfose*, *omdannelse*, *transformation*, *transition*, alt sammen ord, som langt bedre end 'overgang' signalerer, at vi har at gøre med en proces, der har noget gennemgribende og væsensforanderligt over sig.

På engelsk bruges begrebet *transition* om overgangen mellem børnehave og skole, som bl.a. indikerer at der er tale om en overgang mellem to sociokulturelle systemer, karakteriseret ved væsentlige strukturelle og indholdsmæssige forskelle.

Interessen for overgangen mellem børnehave og skole er som nævnt relativ ny. For ikke så mange år tilbage var der generelt meget lidt viden på området og det havde hverken den store pædagogiske, politiske eller forskningsmæssige interesse. I takt med at man er blevet opmærksom på, at børns problemer i skolen ofte starter tidligt og kan have rod i selve skolestarten (eller endnu tidligere), er både den politiske og den forskningsmæssige interesse for emnet vokset.

Men som en del af den forskning, der sker på området viser, så er der tale om en interesse, der ofte viser sig mere i ord end i handling. Bl.a. viser en undersøgelse af Broström (2002b), at en del af de gode intentioner, der ligger i det tværprofessionelle og tværinstitutionelle samarbejde, ikke realiseres. Også en række andre forsknings- og evalueringresultater peger på, at vejen fra vilje til handling ofte er (for) lang. (Dunlop, 2003)

Når det ikke altid lykkes at indfri de gode intentioner skyldes det bl.a. at det tværprofessionelle og tværinstitutionelle samarbejde reelt er en vanskelig og udfordrende opgave. Dels står man i dette samarbejde over for nogle strukturelle barrierer, som bl.a. begrundes sig på nogle fagpolitiske, forvaltningsmæssige og økonomiske forhold, og dels over for nogle kulturelle barrierer, som begrundes sig på forskellige pædagogiske fagligheder eller traditioner.

En anden forklaring kan være, at det endnu ikke står helt klart, *hvor* betydningsfuldt dette samarbejde reelt er. Der kan være en tendens til at betragte overgangen mellem børnehave og skole som noget, der er relativt begrænset i tidsforløb og som ligesom har sin egen eksistens uden direkte eller længerevarende indflydelse på andre vigtige forhold i barnets liv.

Men overgangen fra børnehavebarn til skolebarn er ikke noget, der kan forstås som et isoleret fænomen i barnets liv. Det er heller ikke noget, der bevæger sig fra et punkt a. til et punkt b. i et lineært forløb, som ordet 'overgang' kunne antyde. Processen, hvorigennem barnet udvikler sig fra at være legende børnehavebarn til at være lærende skoleelev, er langt mere kompleks, dynamisk og narrativ i sin struktur, og har tråde tilbage til vuggestuen og helt frem til afslutningen af skolen – og måske endnu længere frem i tiden.

At trådene går tilbage til vuggestuen handler dels om, at det er her grundlaget for barnets oplevelse af sig selv i samværet med de andre børn og voksne i et institutionelt fællesskab dannes. Således vil barnet ved overgangen fra vuggestue eller dagpleje allerede have en række erfaringer og forventninger med sig i forhold til samspillet med andre, som det bringer med sig ind i fællesskabet i børnehaven. Det kommer altså ikke som et ubeskrevet blad, men som et barn med en historie og nogle konkrete samspilserfaringer, som får indflydelse på dets måde at forholde sig til andre på i børnehaven.

Endvidere er der en del, der tyder på, at den måde den første institutionsovergang forløber på, danner en slags psykologisk 'arbejdsmodel' for senere overgange¹. Forløber den første institutionelle overgang roligt og trygt, vil det give barnet og forældrene gode forudsætninger for også den næste overgang vil forløbe positivt. (Kienig, 2002) Har overgangen modsat været traumatisk for barnet (og forældrene), kan det tænkes, at der vil ske en vis reaktivering af dette ved efterfølgende overgange - uden at dette dog skal opfattes deterministisk. Således vil udviklingen altid være åben for indflydelse, dvs. at nye erfaringer kan modificere tidligere erfaringer og skabe nye forudsætninger. (Stern, D., 2000)

En vigtig forskel på de to overgange er, at overgangen fra børnehave til skole og SFO er åben for verbal bearbejdning sammen med barnet, hvilket giver anderledes mulighed for forståelse og foregribelse. Til gengæld er den strukturelt langt mere kompleks og diskontinuert end overgangen fra vuggestue/dagpleje til børnehave.

Livsovergange og hvordan vi kan forstå dem

Det er altså ikke tilstrækkeligt at se barnets skolestart som en begivenhed, der alene handler om barnets møde med skolen i et her-og-nu perspektiv. Der er tale om en langt mere kompleks proces, der forløber over tid og rum, og som omfatter barnet, forældrene og de professionelle voksne i henholdsvis børnehave, skole og SFO. Her lægger jeg mig op af Fabian & Dunlops definition på den institutionelle overgang (transition) mellem børnehave og skole:

The word 'transition' is referred to as the process of change that is experienced when children (and their families) move from one setting to another. (...) It includes the length of

¹ Begrebet om 'arbejdsmodel' er udarbejdet af Bowlby og henviser til barnets tidlige dannelse af erfaringer om samspil med primære omsorgsgivere.

time it takes to make such a change, spanning the time between any pre-entry visit(s) and settling-in, to when the child is more fully established as a member of the new setting. It is usually a time of intense and accelerated developmental demands that are socially regulated. (Fabian & Dunlop, 2002, p.3)

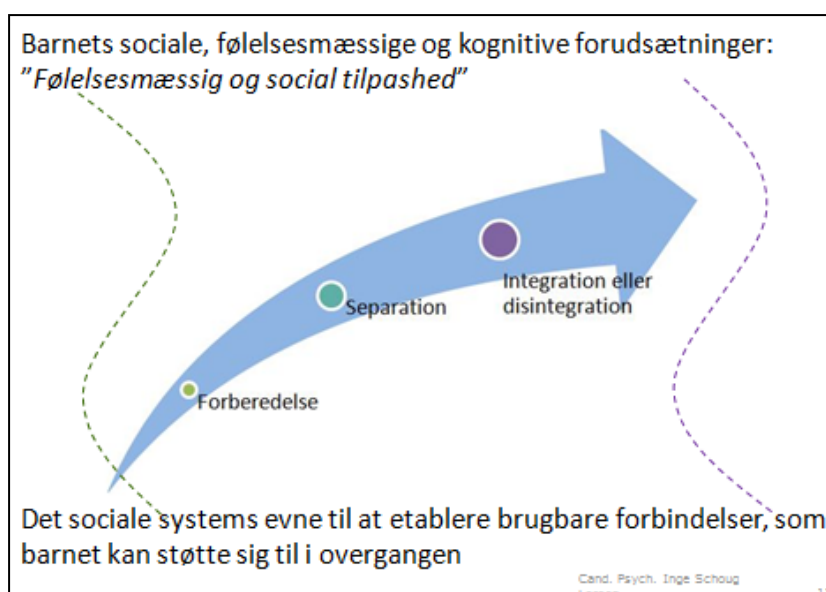
Det er vigtigt at skelne mellem, hvad man kunne kalde 'livsovergange' og andre overgange, der gennemløbes igennem livet. En livsovergang er kendetegnet ved, at den indebærer så væsentlige forandringer i individets liv, at dennes *identitet, relationer og rolle* grundlæggende forandres (Bronfenbrenner, 1981).

I en forståelse af hvad en livsovergang indebærer, kan der hentes inspiration i Cowans (1991) transitionsbegreb. Med dette henvises til livsforandringer, som indebærer en kvalitativ reorganisering af såvel det indre (psykologiske) liv som den ydre adfærd. For at en forandring i individets liv kan karakteriseres som en transition, må forandringen involvere et kvalitativt skifte set '*inde fra og ud*', dvs. hvordan individet oplever sig selv i verden, og set '*ude fra og ind*', dvs. hvordan individet agerer med og opleves af betydningsfulde andre.

Transitioner indebærer således altid helt nye erfaringer for individet og en redefinering af spørgsmålet om, hvem 'jeg' er. Denne forandring fremkaldes af at afstanden mellem det, der var, og det nye, der er, typisk er så stor, at der skal ske en helt ny organisering af viden, erfaringer og kunnen.

Enhver livsovergang indeholder således altid mulighed for vækst og betydningsfuld forandring, men udgør også en sårbar fase med risiko for både stagnation og negativ udvikling. Hvordan barnet klarer overgangen vil afhænge af en lang række forhold i barnet selv og dets omgivelser: Hvilke forventninger har barnet til overgangen? Hvilke følelser omgærder den? Hvordan er barnet forberedt? Hvem og hvad støtter barnet fra det ene miljø til det andet? Kender skolen til det, barnet kommer fra og med, og tages der afsæt i dette i skolens virksomhed? Har barnet de nødvendige erfaringer og kompetencer til at føle sig tilpas i det nye miljø? Og – ikke mindst – har de professionelle voksne de nødvendige redskaber til at gøre overgangen tilgængelig og meningsfuld for barnet?

Denne kompleksitet af medvirkende faktorer kan illustreres ved nedenstående figur:



Figur 1. Transitionsmodel

Som det fremgår af modellen kan overgangen fra børnehave til skole deles op i et faseforløb, indeholdende *forberedelse*, *separation* og en efterfølgende *integration*.

Forberedelsesfasen består både af de målrettede og systematiske forberedelser, der sker i børnehave og i det tværprofessionelle samarbejde mellem børnehave, skole og SFO samt af de uformelle forberedelser, der finder sted i familien og andre steder, hvor barnet hen ad vejen føres ind i forestillingen om sig selv som skolebarn.

Forberedelsesfasen omfatter ikke alene de forberedelser, som barnet deltager i sammen med voksne, men også de forberedelser barnet gør for sig selv eller sammen med andre børn. Mange børn begynder således tidligt at forestille dem selv i de nye omgivelser og øver sig på færdigheder, som de forventer, vil være vigtige for dem i skolen.

I forskningsprojektet '*Children's Development of Social Identities in Transitions*' af Winther-Lindqvist (2010), gives dette eksempel på en sådan forberedelse:

"James sidder på sofaen og læser, da Ollie spørger om han vil med ud og spille fodbold. "Ja, når jeg er færdig med at læse bogen", svarer han. Jeg (Winter-Linqvist) sætter mig ned ved siden af ham. Det er en stave-pege bog. Han udtaler hvert ord meget tydeligt, mens han peger på det. Når han bliver usikker, spørger han om jeg vil læse højt. Han sidder længe koncentreret om bogen."Jeg kender min fars telefon nummer", fortæller han, og siger det højt."Jeg skal i skole næste fredag" fortæller James. "Efter sommerferien" korrigerer jeg. "Nej, vi skal på besøg næste fredag og de vil vise os rundt og al muligt", siger han begejstret. "Det er derfor jeg øver mig" siger han, mens han lægger bogen væk for at løbe ud og være

sammen med sine venner på legepladsen.” (Winther-Lindqvist, 2010, p. 135.) (Min oversættelse, ISL)

I forberedelsesfasen sker, hvad man kan kalde en *foregribende socialisering*, der henviser til den proces, hvor individet tilegner sig værdier, normer og færdigheder som tilhører en gruppe, man endnu ikke er en del af, men forventes at træde ind i.

Der er således tale om en tid, hvor barnet i leg, i tankerne og i andre sammenhænge øver sig på forskellige sider af den forestillede rolle som skoleelev. Et væsentligt træk ved den foregribende socialisering er, at den typisk sker implicit og i uformelle sammenhænge. (Merton/Corsaro, 2000)

Som Winther-Lindqvist peger på, så er denne evne til at reflektere over abstrakte fremtidige tilhørsforhold en ofte overset evne i udviklingspsykologien. Det er en evne som både er vigtig og hjælpsom for barnet i den udviklingsopgave, det står over for, men kan netop også give anledning til vildfarelser og bekymringer, når og hvis ikke barnet får brugbare og virkelighedsnære input til sine overvejelser.

Separationsfasen består af den periode, hvor barnet løsnes fra de tidligere relationer og sammenhænge og træder ind i de nye omgivelser. Den psykologiske separation sker længe før den fysiske separation. Således begynder børnene ofte længe før afslutningen i børnehaven, at gøre sig tanker og overvejelser om, hvordan det vil blive at sige farvel til gode venner og afholdte voksne. De tænker også på de børn og voksne, de skal møde i det nye. Det ser ud til at barnet bruger forestillingen og forventningen om nye venner som hjælp til at bære det forestående savn og tab.

Som jeg har beskrevet i tidligere arbejder (Cecchin & Schoug Larsen, 2002; Schoug Larsen, 2010) er adskillelsen i forbindelse med overgangen fra børnehave til skole og SFO forbundet med en reel separationsproces for barnet, kendetegnet ved alle de psykologiske elementer, der kendes fra andre separationsprocesser i livet.

Separationsprocesser bevæger sig i spændingsfeltet mellem separation og individuation. Det vil sige på den ene side at være nært forbundet og følelsesmæssigt afhængig af nogen og på den anden side, at blive et selvstændigt individ, der kan bevæge sig væk fra en følelsesmæssig afhængighed og stå på egne ben. Det er en bevægelse, der rummer muligheder for at vokse og blive dygtigere, men også ofte fremtrædende elementer af angst, savn og utryghed.

I overgangen mellem børnehave og skole fokuseres der generelt på individuationssiden, og i langt mindre grad – hvis overhovedet – på separationssiden. En konsekvens af dette er, at man i praksis typisk er orienteret mod fremtiden og alt det nye barnet skal lære at kende, men i langt mindre grad giver opmærksomhed til afsked og bearbejdning af savn.

I et udviklingsprojekt gennemført af BUPL (Schoug Larsen, 2001), der bl.a. fokuserede på børnenes oplevelse af overgangen mellem børnehave og SFO, kom denne side tydeligt frem. Her viste det sig, at savnet til børnehaven indtog en stor plads i børnenes bevidsthed - også længe efter starten i skole og SFO. Det er typisk ikke noget børnene fortæller uopfordret om, men gennem de pædagogiske aktiviteter, der netop tog sigte på at skabe en sammenhæng mellem børnehave og fritidsordning, bl.a. ved at tage billeder, skrive breve og fortælle historier, der både rakte frem og tilbage i tid, trådte de følelsesmæssige aspekter af separationen tydeligt frem.

Mange af børnene havde forladt deres måske bedste venner, de havde forladt nogle voksne, de var nært knyttet til, og de havde forladt et sted, hvor de følte sig hjemme og kompetente. For nogle af børnene var alt det nye så spændende og udfordrende, at adskillellesprocessen forløb uden de store afsavn, men for andre var savnet mere gennemgribende og farvede grundlæggende deres oplevelse af det nye. Især så det ud til, at de børn, man forventede ville klare overgangen uden de store problemer, havde et uopdaget savn. Det kan tænkes, at netop fordi man ikke forventede de ville have problemer i overgangen, glemte man måske at snakke med børnene om, hvordan de havde det og om de savnede deres børnehave.

Mads er seks år. Han er for nylig startet i fritidsordning. Mads er glad for fritidsordningen og er optaget af alt det nye. Han leger med de andre børn og er især optaget af at spille fodbold og køre i de nye go-cars fritidsordningen lige har fået. I Mads' fritidsordning er det almindeligt, at man efter en måneds tid, besøger de nye børns tidligere børnehave. Det vigtigste ved dette besøg er naturligvis gensynet med legekammerater og voksne fra børnehaven. Under besøget får børnene udleveret et engangskamera og skal fotografere det, de er glædest for at gense eller det, de savner mest.

Da billederne bliver fremkaldt toner et billede af Mads med armen om skulderen på Jonas frem. Under billedet har Mads skrevet: "*Jeg savner min bedste ven, Jonas, og fodboldbanen*". Både forældre og pædagoger er overraskede. Jonas er kun fire år. Da børnene senere skriver et brev til børnehaven, skriver Mads: "*Kære Jonas. Jeg savner min børnehave og mine venner. Og jeg savner Bodil. Jeg har det godt. Kærlig hilsen Mads.*"

En svensk forsker i pædagogik, Tullie Torstenson-Ed (1997), der har undersøgt, hvordan børn oplever tiden i daginstitution og skole, peger på, at mange børn har brug for det, hun kalder, *tolkningsstøtte* i forbindelse med overgangen. Tolkningsstøtte handler om at de voksne hjælper barnet med at sætte ord på de ting, det oplever. Både det sjove, det nye og spændende og ikke mindst det svære. Når Torstenson-Ed kommer på sporet af begrebet tolkningsstøtte skyldes det, at hun i sine samtaler med børnene opdagede, at der var bestemte typer af oplevelser, som børnene så ud til at stå vældig alene med og som ligesom udgjorde huller i børnenes erindringer. *Tavse emner*, kalder Torstenson-Ed disse oplevelser, som de voksne ikke ser eller ikke taler om. Et af de tavse emner Torstenson-Ed fik øje på, var

mobning. Ikke nødvendigvis mobning i den betydning vi (voksne) almindeligvis taler om dette, men børnenes subjektive oplevelse at være ny, ikke at høre til, at være 'udenfor' og ikke blive inviteret ind i lege, osv. I mit arbejde handlede det tavse emne om tab af betydningsfulde relationer.

Vi kan ikke beskytte børn mod sådanne oplevelser og skal heller ikke. De er alle sider af livet som skal læres at mestres. Problemet er tavsheden. At der ikke er nogen, der taler med barnets om emnet. At der ikke er mulighed for at reflektere over egne oplevelser gennem andres oplevelser og få redskaber til at forstå dem med. Tavsheden får herved en negativt forstærkende effekt.

Separationsfasen stiller krav både til barnets evne til at håndtere de følelser, der følger med forandringen og til de voksne om at have øje og øre for barnets oplevelser. Det er vigtigt at barnet får mulighed for - på egne præmisser - at udtrykke og bearbejde disse følelser og udvikle strategier til følelsesmæssig mestring.

Integrationsfasen er tiden efter overgangen, hvor barnet skal 'genskabe sig selv' i sit nye miljø. Dette er på mange måder en afgørende periode for barnet. Som jeg har været inde på tidligere, vil de første oplevelser og erfaringer danne klangbund for barnets fornemmelse af sig selv som skolebarn. Den første tid i skole og SFO vil derfor altid indebære en vis identitetskrise, hvor barnet på mange niveauer skal etablere sig på ny. Det vil være afgørende at barnet hurtigt får en fornemmelse af, hvordan man opfører sig i det nye miljø og hvad der forventes af det.

Batesons (1972) begreb om *kontekstmarkører* er et vigtigt begreb i den sammenhæng. Kontekstmarkører er signaler, der fortæller os, hvordan vi skal forholde os i bestemte sammenhænge. Hvis ikke vi kan finde ud af, hvad der forventes af os og hvordan man opfører sig i den konkrete situation, bliver vi desorienterede og situationen fremstår kaotisk.

Kontekstmarkører kan være alt lige fra kommunikative signaler som et bestemt blik eller en særlig måde at formulere sig på, til konkrete signaler som klokken, der ringer og fortæller, nu er det frikvarter, eller katederet, der placerer den voksne i en bestemt position, og som lægger op til en bestemt type af adfærd fra såvel børn som voksne. Alle disse signaler udgør metakommunikative budskaber, og evnen til at aflæse dem har stor betydning for at kunne begå sig i den pågældende sammenhæng.

Jeg vil her indføre en videreudvikling af Batesons kontekstmarkørbegreb, nemlig begrebet *overgangsmarkør*. Overgangsmarkører er en særlig type markør, der signalerer 'sådan gør man her', og som indeholder træk, barnet genkender fra tidligere. Der kan være tale om at dele af de nye lokaler indrettes, så de ligner (dele af) børnehavens indretning, at børnene kender de sange, der skal synges eller at skoledagen indledes med samling, som børnene kender det fra børnehaven eller SFO. Det kan også være som i eksemplet med Jack &

Bønnestagen, at korridoren hen til børnehaveklassen er prydet med billeder fra et fælles projekt, eller at børnene medbringer en 'kuffert' med vigtige genstande fra deres tid i børnehaven, som de bruger til at præsentere sig med, og således får etableret sig med sin kendte historie i den nye kontekst.²

Overgangsmarkører hjælper således barnet til at fortolke den nye kontekst og angiver spor eller stier for adfærd, som barnet kan støtte sig til.

Integration eller desintegration?

Barnet vil i den første tid i skole og SFO bruge mange kræfter på at positionere sig selv og andre i forhold til den sociale orden og de venskabsgrupper, der er under dannelse. Det vil være særdeles vigtig for barnet at få etableret sig på en måde, der knytter det til de andre børn, og som giver det en positiv status i gruppen af betydningsfulde andre.

At det kræver en væsentlig indsats af barnet, og der ikke er noget ligefremt forhold mellem den position, barnet har i børnehaven og den position, det får i skolen, har Winther-Lindqvist (2010) et meget rørende eksempel på i sin Ph.d. afhandling. Her beskriver hun en dreng, James, der i børnehaven er 'kongen af fodbold'. Han har en høj position i gruppen af drenge, der elsker at spille fodbold. Der er få konflikter i gruppen, og de er dygtige til at lege sammen. James er derfor glad for sin børnehave, og personalet støtter drengenes fællesskab. En af de ting Winther-Lindqvist noterer sig er, at drengene i denne gruppe ofte undviger (og har held med at undvige) vokseninitierede aktiviteter, ligesom de har sjældent brug for voksne til at regulere eller deltage i deres aktiviteter.

I skolen er fodboldbanen optaget af de store drenge, som ikke er villige til at overlade spillet til drengene fra børnehaveklassen. Det får store konsekvenser for James i hans overgang til skolen, idet han mister den arena, som hans identitet er koblet op på. Hans sociale dygtighed er direkte koblet til fodboldspillet, og uden det bliver James' usikker og også mindre eftertragtet af de andre drenge. Da James samtidig møder skolen relativt uforberedt i forhold til mere skoleprægede og voksenstyrede aktiviteter, oplever han et gennemgående identitetstab, som er svært for ham at rette op på. 8 uger efter skolestarten græder han, når han skal i skole, og han savner sine venner fra børnehaven.

I James tilfælde er der altså ikke tale om en tiltagende integration hen over de første måneder, men om en tiltagende *desintegration*. Fortællingen om James er samtidig en fortælling om betingelser for dannelsen af social identitet. I og med de sociale betingelser ændrer sig for James, ændres også betingelserne for hans position i gruppen og han må arbejde på at positionere sig på ny. På samme måde vil ethvert barn, der starter i skole, møde helt nye betingelser for forhandling af deres sociale position og identitet, og udfaldet af denne proces vil være afgørende for graden af integration (eller desintegration).

² Læs mere om kufferten under menupunktet 'Inspiration'

I sit arbejde understreger Winter-Lindqvist også betydningen af barnets *selvpræsentation*, der henviser til barnets anstrengelser med at gøre sig synlig og markere sig på områder, hvor det har erfaring med at klare sig godt. Winther-Lindqvist henviser til E. Elders idé om *forstærkelsesprincippet*, der betyder at barnet i nye og usikre situationer vil forstærke allerede eksisterende karakteristika. (Ibid, p. 151)

Børn, der har tilegnet sig kompetencer og adfærdsformer, der er brugbare og ønskede i skolen, kan herved blive yderligere forstærket i retning af integration, mens børn, hvis kompetencer og adfærdsformer ikke umiddelbart passer ind, kan blive forstærket i retning af desintegration. I James' tilfælde har han i vid udstrækning haft 'held' med at undvige deltagelse i voksenstyrede og vokseninitierede aktiviteter i børnehaven, hvilket stiller ham i en vanskelig position, da han starter i skole. Hans dygtighed til fodbold og til at organisere et fællesskab omkring dette, har gjort den manglende forberedelse til skolen mere eller mindre usynlig for personalet. Han har sandsynligvis fremstået så socialt velfungerende, at de ikke har set, at han på andre områder er sakket bagud sammenlignet med hans jævnaldrende.

Eksemplet med James understreger vigtigheden af at de professionelle er opmærksomme på, at hvert barn bringer kompetencer med sig, der er brugbare og som anerkendes som sådan i skolen. Dette er naturligvis en opmærksomhed, der er særlig vigtig for børnehavepersonalet, men den må bygges på et nært kendskab til, hvad der reelt er brugbare og anerkendte kompetencer i skolen.

Social og følelsesmæssig tilpashed

Det er vigtigt at understrege, at der ikke er tale om 'tilpasning' som succeskriterium i forbindelse med skolestarten, men at barnet kan orientere sig i de nye omgivelser og har tillid til sin egen formåen både fagligt og socialt. Dette kan sammenfattes i begrebet om *social og følelsesmæssig tilpashed*.

I hvilken udstrækning og hvor hurtigt barnet oplever følelsesmæssig og social tilpashed afhænger bl.a. af de forudsætninger, der er til stede for at barnet kan 'genfinde' sig selv i det nye. At genfinde sig selv handler ikke om at blive set som eller være identisk med den barnet var (i børnehaven). Det handler om at betydningsfulde sider af det, barnet bringer med sig, også bliver opfattet som betydningsfuldt i det nye. At barnet kan og ved noget, der bliver positivt vurderet og at dette afspejles i en følelse af positivt selvværd.

Fortællingen om James er et eksempel på et barn, der ikke umiddelbart finder sig selv i de nye omgivelser i skolen. Han bliver mødt af en virkelighed, som ikke tillader ham at præsentere sig på en måde, der skaber anerkendelse hverken i børnegruppen eller i de voksnes øjne, hvilket stiller ham i en uhyre sårbar position.

For det skolestartende barn er oplevelsen af at 'høre til' og have betydning i fællesskabet vitalt for det videre skoleforløb. Undersøgelser viser at børn, der tidligt føler sig tilpas i skolen generelt oplever en højere grad af skolemæssig succes end børn, der er kede af det og har svært ved at orientere sig den første tid i skolen. Det gør sig også gældende på den måde, at oplevelser af ikke at føle sig tilpas og af at være udenfor fællesskabet typisk grundlægges tidligt i skoleforløbet. (Gutman & Feinstein, 2008)

Af dette følger også, at interventioner i retning af at styrke og/eller ændre på et barns skoleoplevelse skal ske tilsvarende tidligt.

Følelsen af tilpashed dog en usikker størrelse. Også børn, der beskrives som sikre og glade, kan i starten af skolegangen blive usikre og nervøse. I sådanne tilfælde er det vigtigt at der er voksne, der ser forandringen, og hurtigt griber ind og hjælper barnet.

Når børnene selv skal fortælle om oplevelser, der gør dem kede af det i forbindelse med skolestarten, nævnes ofte oplevelsen af 'at føle sig dum' eller 'fjolle'. At føle sig dum eller fjolle handler bl.a. om ikke at kunne orientere sig, eller ikke at kende til de uskrevede regler for, hvordan man opfører sig i de nye rammer.

I undersøgelser, hvor man spørger børn og voksne (forældre og professionelle), hvad de mener, der skal til for at være forberedt til skolen, går voksnes svar typisk på forhold, der har med færdigheder og kompetencer at gøre, mens børn svarer, at det handler om at *kende reglerne*. (Dunlop, 2003)

Det understreger betydningen af at både de fysiske rammer og de forventede adfærdformer er kendt af barnet ved skolestarten, og at disse også synligt er indrettet med tanke på det, barnet kommer med og fra:

"When children's lives and communities are reflected in the environments in which they operate, emotional well-being is safe and secure." (Bulkeley & Fabian, 2006, p. 20)

Bulkeley & Fabian gennemførte i 2005 en undersøgelse, der havde til formål at afdække faktorer, der påvirker børns oplevelse af tilpashed i forbindelse med skolestarten samt at udpege aktiviteter og strategier, der understøtter sammenhæng og følelsesmæssig tryghed i forbindelse med overgangen. De nåede frem til følgende understøttende faktorer:

1. Et nært og positivt samarbejde mellem forældre og de professionelle. Her peges på betydningen af at den nærhed, der er i forældresamarbejdet i børnehaven, fortsættes ind over skolestarten.
2. At børnene lærer regler og normer for adfærd i det nye miljø, hvilket øger oplevelsen af at høre til og undgå misforståelser (at føle sig dum) og eksklusion.

3. At de skolestartende børn har en 'storeven', der hjælper dem og passer på dem i den første tid. Sådanne 'storevenner' øger fornemmelsen af at høre til og skaber en betydningsfuld tilknytning til det nye.
4. Væsentlige indholdsmæssige ligheder mellem det tidligere og det nye miljø, der danner bro mellem tidligere læring og den ny læring, og herved understøtter barnets positive oplevelse af egen formåen.
5. At føle sig tryk på områder, hvor der typisk er mindre voksenopsyn, dvs. på legeplads, i frikvarterer og legetimer, har ligeledes stor betydning for barnets generelle trivsel og glæde ved at starte i skole.

Også Gutman & Feinstein (2008) har gennemført en lignende undersøgelse, der understreger at det først og fremmest er sociale faktorer, der har betydning for barnets oplevelse af tilpashed. Pædagogiske aktiviteter, der har til formål at lette overgangen for barnet, skal derfor rettes mod det sociale fællesskab og barnets forudsætninger for deltagelse i dette. Samtidig er det vigtigt at understrege, at barnets oplevelse af social og følelsesmæssig tilpashed er en funktion *både af* deltagelse i betydningsfulde sociale sammenhænge *og* af oplevelsen af at kunne opfylde intellektuelle krav og forventninger. Således er der al mulig grund til at være særlig opmærksom på barnets forudsætninger for en positiv integration i skolemiljøet allerede inden skolestarten.

Dette peger i to retninger: Først og fremmest på et samarbejde på tværs af skolen, dvs. mellem børnehave skole og SFO, hvorigennem der kan etableres trygge læringsspor og udviklingsstier, som børn og voksne kan følge, samt (med tanke på James og andre som ham) en udvidet opmærksomhed på det enkelte barns forudsætninger for at møde skolen på en kompetent måde. Jeg plejer at sige det meget enkelt: *Vores vigtigste opgave i samarbejdet om det skolestartende barn er at gøre barnet glad for at gå i skole.* Lykkes det, vil meget lykkes for barnet også fremover.

Litteratur

Bateson, G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind*. Chandler Publishing Company, New York

Bronfenbrenner, Urie (1981): *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press

Broström, S. (2002): *Børns lærerige leg*. Psyke & Logos. Nr. 2, årgang 23, s. 451-469.

Broström, S. (2000) *Transition to School*. Paper related to poster symposium at the 10th EECERA International Conference

Broström, S. (2003): *Problemer og barrierer i børns læring ved overgangen fra børnehave til skole*. Nordisk Pedagogik. Nr. 3, 2003, vol. 23

Brown, A.L. (1975): *The Development of Memory: Knowing, Knowing about Knowing, and Knowing How to Know*. In H.W.Reese (ed.) *Advances in Child Development and Behaviour*. Vol. 10, Academic Press, N.Y.

Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling*. Forlaget Klim, Århus.

Bruner, Jerome (2004): *Life as Narrative*. *Social Research*. Vol 71: Fall 2004, p. 691 - 710

Bråten, Ivar (red)(2006): *Vygotsky i pædagogikken*. Frydenlund.

Bulkeley, J. & Fabian, H. (2006): *Well-Being And Belonging During Early Educational Transitions*. *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol.2.

Butler, Ruth: *Evaluating Competence and Maintaining Self-Worth Between Early and Middle Childhood: Blissful Ignorance or the Construction of Knowledge and Strategies in Context?* i: Marsh, H.,W. et al (2008): *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential*. Age Publishing Inc. & The Montana Council of Teachers of Mathematics.

Cecchin, D. & Larsen, I Schoug (2002): *Pædagogiske forbindelser*. BUPL

Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2000). *Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to elementary School: Representations and Action*. *Social Psychology Quarterly*, 63, 1, 16-33.

Cowan, P. & Hetherington, M. (1991): *Family Transitions*. Lawrence Erlbaum Associates

Dale, E.,L. : *Læring og udvikling – i leg og Undervisning*, i: Bråten, I. (2006): *Vygotsky i pædagogikken*. Frydenlund.

Dunlop, A-W.: *Bridging Children's Early Education Transitions through Teacher Collaboration*. University of Strathclyde, Glsagow, Scotland. 2003

Dweck, C. S. (2000): *Self-theories. Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press, N.Y.

Fabian, H. & Dunlop, W-A (2002): *Transitions in the Early Years*. Routledge, New York.

Fabian, H. & Dunlop, W-A. (2006): *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007 Strong foundations: early childhood care and education.

Featherstone, S. (2004): *Smooth transitions*. Nursery World.

- Fisher, Julie Arline (2009): "*We used to play ind Foundation, it was more funner*": investigating feelings about transition from Foundation Stage to Year 1. *Early Years*, 29: 2, 131-145. 2009
- Futtrup, Dorte (2003): *Fortælling som brobygning*. Undervisningsministeriets Tidsskrift Uddannelse nr. 2, p. 49-59.
- Griebel, W. & Niesel, R. (2009): *A developmental psychology perspective in Germany*. *Early Years*, 29:1, 59-68.
- Holzman, Lois (2008): *Creating Stages for Development: A Learning Community with Many Tasks and No Goal*. www.eastsideinstitute.org
- Hans Henrik Knoop (2006): *Hvad er en god skolestart*. Folkeskolen i det globaliserede vidensamfund. www.folkeskolen.dk
- Kienig, Anna (2002): *The importance of social adjustment for future success*, i: Fabian, H. & Dunlop, W-A: *Transitions in the Early Years*. Routledge, New York.
- Larsen, Inge Schoug (2001): *Pædagogisk kontinuitet*. Rapport; BUPL.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag
- Leslie M. G. & Feinstein, L. (2008): *Children's Well-Being in Primary School: Pupil and School Effects*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- Marsh, H.,W. et al (2008): *Self-Processes, Learning, and Enabling Human Potential*. Age Publishing Inc. & The Montana Council of Teachers of Mathematics.
- Murray, E. & Harrison, L .J (2008): *Perspectives of "Big School": Kindergarten Children's Response to The Pictorial Measure of School Stress*. Charles Stuart University
- Rimm-Kafman (2004): *School Transitions and School Readiness: At outcome of Early Childhood Development*. Encyclopedia on Early Childhood Development.
- Sieling, Vicki June (2010): *Børns fortællinger. Den Integrerende Baggrund i narrativ og anerkendende pædagogik*. Hans Reitzel
- Stern, Daniel (2000): *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels forlag
- Torstenson-Ed, T. (1997):. *Barns livsvägar genom daghem og skola*. Linköping Studies in Education and Psychology No 55, Linköping
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, 1978