

**En god skolestart.  
Et samlet læringsforløb for dagtilbud,  
indskoling og fritidsordning**

**Rapport afgivet af  
regeringens Skolestartudvalg**

---

**Februar 2006**

## Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	5
1.1. Udvalgets kommissorium og sammensætning .....	5
1.2. Udvalgets arbejde.....	6
2. Sammenfatning af Skolestartudvalgets anbefalinger .....	9
2.1. Anbefalinger om dagtilbud.....	9
2.2. Anbefalinger om skolestart.....	9
2.3. Anbefalinger om fritidsordningerne (SFO og fritidshjem).....	10
2.4. Anbefalinger om relationerne mellem dagtilbud, skole og fritidsordning.....	11
2.5. Anbefalinger om børn med behov for en særlig indsats.....	12
3. Baggrund for Skolestartudvalgets nedsættelse .....	13
3.1. Regeringens fokus på småbørns- og skolestartområdet.....	13
3.1.1. Fornyelse af folkeskolen.....	13
3.1.2. En god start til alle børn .....	13
3.1.3. Nye Mål .....	13
3.1.5. Redegørelse om familiepolitik.....	15
3.1.6. Lige muligheder for alle børn og unge.....	15
3.2. Andre tilkendegivelser på småbørns- og skolestartområdet.....	15
3.2.1. Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning.....	15
3.2.2. Fremtidens velfærd – vores valg.....	17
4. En god skolestart. Udgangspunkt og grundlæggende antagelser .....	19
4.1. Hvad er en god skolestart? .....	19
4.2. Grundlæggende antagelser.....	20
5. National og international viden om småbørnsområdet og skolestart.....	23
5.1. Ressourcetildeling og dækningsgrad .....	23
5.2. Dagtilbud .....	23
5.3. Skolestart.....	24
5.3.1. Alder ved skolestart .....	24
5.3.2. Gallupundersøgelse om årsager til udsat skolestart .....	24
5.3.3. Alder ved starten af børnehaveklassen .....	24
5.3.4. Børnehaveklassen.....	25
5.3.5. Rullende skolestart .....	25
5.3.6. Skoledagens længde.....	26
5.4. Skolefritidsordninger.....	26
5.5. Børn med behov for en særlig indsats .....	26
6. Dagtilbud, herunder formålsparagraf og pædagogiske læreplaner .....	28
6.1. Status.....	28
6.1.1. Formålsbestemmelse .....	28
6.1.2. Pædagogiske læreplaner.....	29
6.2. Dagtilbud og læring i andre nordiske lande .....	31
6.2.1. Finland .....	31
6.2.2. Norge .....	32
6.2.3. Sverige.....	32
6.3. Udvalgets overvejelser og forslag.....	33

6.3.1. Formålsbestemmelse .....	33
6.3.2. Pædagogiske læreplaner .....	34
6.3.3. Bedre dokumentation og evaluering.....	34
6.4. Udvalgets anbefalinger om dagtilbud.....	35
7. Skolestart.....	35
7.1. Overgang fra dagtilbud til skole.....	36
7.1.1. Status, værdier og brændpunkter .....	36
7.1.2. Skoleparate børn.....	36
7.1.3. Skoleparate dagtilbud.....	36
7.1.4. Børneparat skole.....	37
7.1.5. ”Ny 1. klasse” .....	37
7.1.6. Udvalgets overvejelser og forslag .....	38
7.2. Skolestart hvornår? .....	40
7.2.1. Gældende regler.....	40
7.2.2. Udvalgets overvejelser og forslag .....	41
7.3. Undervisningsdifferentiering på baggrund af sprogscreening ved skolestart .....	43
7.3.1. Formål med at screene .....	43
7.3.2. Prøvernes gennemførelse.....	43
7.3.3. Udvalgets overvejelser og forslag .....	44
7.4. Indhold og undervisning i den Ny 1. klasse.....	45
7.4.1. Status, værdier og brændpunkter .....	45
7.4.2. Udvalgets overvejelser og forslag .....	46
7.5. Strukturen i indskoling.....	48
7.5.1. Rullende skolestart .....	48
7.5.2. Udvalgets overvejelser og forslag .....	50
7.5.3. Organisering af elever i aldersintegrerede klasser.....	50
7.5.4. Udvalgets overvejelser og forslag .....	51
7.5.5. Holddannelse .....	52
7.5.6. Udvalgets overvejelser og forslag .....	52
7.6. Udvalgets anbefalinger om skolestart .....	53
8. Fritidsordninger .....	55
8.1. SFO og fritidshjem .....	55
8.2. Relationen mellem fritidsordningernes pædagogik og skolens undervisning .....	56
8.2.1. Historisk rids.....	56
8.2.2. Fritidspædagogikkens særlige kendetegn .....	57
8.2.3. Positioner i relationer mellem børn og voksne.....	57
8.2.4. Den usynlige fritidspædagogik i skolens regi .....	58
8.2.5. Udvalgets overvejelser og forslag .....	59
8.3. Lektiehjælp.....	60
8.3.1. Status .....	60
8.3.2. Nuanceret forståelse af lektiehjælpsbegrebet .....	61
8.3.3. Udvalgets overvejelser og forslag .....	62
8.4. Idræt i fritidsordningerne (SFO og fritidshjem).....	63
8.4.1. Baggrund .....	63
8.4.2. Status .....	63

8.4.3. Udvalgets overvejelser og forslag .....	65
8.5. Udvalgets anbefalinger om fritidsordninger (SFO og fritidshjem).....	66
9. Relationerne mellem dagtilbud, skole og fritidsordninger.....	67
9.1. Samarbejdet mellem lærere og fritidspædagoger .....	67
9.1.1. Status.....	67
9.1.2. Specifikke barrierer for samarbejdet mellem lærere og fritidspædagoger .....	69
9.1.3. Udvalgets overvejelser og forslag .....	70
9.2. Uddannelse og efteruddannelse.....	71
9.3. Forældreinvolvering som betingelse for en god skolestart.....	72
9.3.1. Udvalgets overvejelser og forslag .....	72
9.4. Heltidsskole/trekvartdagsskole? .....	73
9.4.1. Status.....	73
9.4.2. Udvalgets overvejelser og forslag .....	74
9.6. Udvalgets anbefalinger om relationerne mellem dagtilbud, skole og fritidsordninger .....	75
10. Børn med behov for en særlig indsats.....	77
10.1. Fra 'specialundervisningselever' til 'en rummelig skole' .....	77
10.2. Udvalgets anbefalinger.....	79
11. Efterord: En ny skolestart og en endnu bedre skole.....	80

## Bilag

## 1. Indledning

### 1.1. Udvalgets kommissorium og sammensætning

Skolestartudvalget er nedsat den 7. december 2005 med den opgave at vurdere hele indskolingsforløbet og komme med anbefalinger til et mere sammenhængende læringsforløb for dagtilbud for børn indtil skolealderen og de første år i skole og fritidsordning. Kommissoriet for udvalget har følgende ordlyd:

#### ”Baggrund

Det fremgår af regeringsgrundlaget ”Nye mål” og regeringens debatoplæg til Globaliseringsrådet ”Verdens bedste folkeskole - vision og strategi”, at der nedsættes et skolestartudvalg, som skal vurdere og komme med forslag til regeringen til et mere samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og skolefritidsordning/fritidshjem. Forslagene skal især sigte mod bedre tilbud til de svage børn.

Det fremgår endvidere, at børnehaveklassen gøres obligatorisk, og der indføres egentlig undervisning i dansk, især læsning, med et fast timetal.

Ved start i børnehaveklassen indføres sprogscreening, som skal bruges i tilrettelæggelsen af undervisningen. Allerede fra første skoledag skal der tages fat på differentieret undervisning med særlig fokus på de usikre skolestartere.

Der igangsættes ultimo december (2005) en evaluering af de pædagogiske læreplaner i dagtilbud. Der vil løbende komme resultater fra evalueringen, der løber til 2007.

#### Udvalgets opgaver

Der nedsættes et udvalg bestående af eksperter og forskere, der skal udarbejde anbefalinger, som kan bidrage til regeringens målsætning om, at alle børn skal have en god start i folkeskolen og op-levende en sammenhængende indsats i deres samlede lærings- og uddannelsesforløb – fra dagtilbud til skolen og mellem skolen og fritidsordningerne.

Udvalget skal:

- 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.
- 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.
- 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.
- Udarbejde forslag til en indholdsbeskrivelse for skolefritidsordninger og fritidshjem, der bl.a. indeholder lektiehjælp til bogligt svage elever samt idræt.
- 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.

- Vurdere og anbefale ”best-practice” i kommuner, som gennem en målrettet indsats har reduceret antallet af sene skolestartere.

Udvalget skal inddrage resultater fra midtvejsevalueringen af udviklingsprogrammet ”En skole i bevægelse” samt resultater fra Danmarks Evalueringsinstituts undersøgelse af skolefritidsordningernes pædagogiske indhold og praksis.

Udvalgets formand udpeges af undervisningsministeren. Udvalgets medlemmer udpeges af undervisningsministeren og ministeren for familie- og forbrugeranliggender, og sekretariatsfunktionen varetages af Undervisningsministeriet og Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.

Udvalget bør tage udgangspunkt i initiativer, der omprioriterer fra den nuværende indsats til en mere målrettet indsats. Udvalget bør således lægge vægt på, at initiativerne samlet set ikke indebærer offentlige merudgifter.

Udvalget fremlægger sine anbefalinger senest den 1. februar 2006. Forslag til den konkrete udmøntning af anbefalingerne fremlægges senest den 1. april 2006.”

Skolestartudvalg har følgende sammensætning af uafhængige eksperter og forskere:

Professor, dr. jur. Linda Nielsen (formand)

Professor, dr. pæd. Niels Egelund

Lektor, mag. art. Kirsten Poulsgaard

Lektor, cand. pæd. og ph.d. Stig Broström

Lektor, cand. pæd. psych. Hans Henrik Knoop

Skoleinspektør, master of public management Marianne Levin

Adjunkt, cand. pæd. psyk., cand. scient. og ph.d. Mia Herskind

Sekretariatsfunktionerne er varetaget af kontorchef Ole Hvilsom Larsen og pædagogisk konsulent Helle Beknes begge fra Undervisningsministeriet, Afdelingen for grundskole og folkeoplysning, samt af fuldmægtig Christina Barfoed-Høj fra Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender.

## 1.2. Udvalgets arbejde

Udvalget er blevet bedt om at udarbejde anbefalinger, som kan bidrage til regeringens målsætning om, at alle børn skal have en god start i folkeskolen og opleve en sammenhængende indsats i deres samlede lærings- og uddannelsesforløb – fra dagtilbud til skole og mellem skole og fritidsordning.

Denne rapport er Skolestartudvalgets bud på, hvad der kan gøres for at lykkes med dette. Det understreges, at udvalget nok har bestræbt sig på at tage udgangspunkt i initiativer, der omprioriterer fra den nuværende indsats til en mere målrettet indsats, men udvalget har ikke fundet at have forudsætninger for at forholde sig til de mulige økonomiske konsekvenser af anbefalingerne.

Det materiale, udvalget har gennemgået, er ganske omfattende. I denne rapport redegøres der for udvalgets hovedsynspunkter og anbefalinger. Alle udvalgets medlemmer har haft til opgave til intern brug i udvalget på hver deres områder at skrive oplæg baseret på forskningsresultater, evalueringer, analyser mv. Medlemmerne har herudover i eget navn udarbejdet en række notater mv., som ligger til grund for udvalgets vurderinger og forslag. Disse notater er vedlagt bilagsdelen til denne rapport.

På udvalgets opfordring har adjunkt, ph.d. Holger Juul fra Center for Læseforskning ved Københavns Universitet bidraget med et notat om sprogscreening til brug ved skolestarten. Endelig har udviklingskonsulent Lise Tingleff Nielsen, Center for kompetencer, ledelse, evaluering og organisationsudvikling (KLEO) ved CVU København og Nordsjælland bidraget med et notat til uddybning og nuancering af begrebet ”lektiehjælp”. Notaterne er vedlagt i bilagsdelen.

Til brug for arbejdet har udvalget herudover fået foretaget en spørgeskemaundersøgelse, hvor alle danske grundskoler er blevet kontaktet. Det er tidligere blevet påvist, at en ret stor andel af børn starter sent i 1. klasse, som er det tidspunkt, hvor undervisningspligten indtræder – nemlig i det kalenderår, hvor de fylder 8 år, mens normen i henhold til folkeskoleloven er 7 år. For skoleåret 2004-05 drejer det sig om 24 pct. af drengene og 15 pct. af pigerne. Det er ligeledes påvist, at stort set alle børn går i børnehaveklasse. I nogle tilfælde beslutter skolerne i samarbejde med forældrene at lade et barn gå to år i børnehaveklassen. Imidlertid har det hidtil ikke været opgjort, hvor mange børn det drejer sig om. For at få belyst dette spørgsmål og for at få mere detaljerede oplysninger om aldersfordelingen af børnehaveklassens elever er der gennemført en rundspørge til samtlige grundskoler om aldersfordelingen af børnehaveklasseelever i skoleåret 2005-06 og om omfanget af børn, der går i børnehaveklasse på andet år i år samt begrundelser for valg af denne løsning. Undersøgelsen er gennemført i samarbejde med UNI-C.

Udvalget har endvidere fået foretaget et kvalitativt studie af forældrenes begrundelse for og overvejelser om at udskyde deres barns skolestart. Næstved Kommune udgav i 2005 en rapport, der belyste forældres overvejelser om at udsætte deres barns skolegang i Næstved Kommune. Inspireret heraf er der gennemført en tilsvarende landsdækkende interviewundersøgelse. Undersøgelsen er gennemført i samarbejde med Gallup.

Skoleinspektør Flemming Sørensen fra Præstemarksskolen i Hinnerup Kommune har holdt et oplæg for udvalget om skolens erfaringer fra et flerårigt, stadigt igangværende forsøg med rullende skolestart, aldersintegrerede klasser frem til 3. klasse og holddannelse, der omfatter børnehaveklassens elever. Udvalget har endvidere fået et oplæg af skolechef Kirsten Berntsen fra Fredericia Kommune om kommunens erfaringer med skolefritidsordningerne (SFO) som en integreret del af skolen for de yngste elever.

Endelig har udvalget været i dialog med en række organisationer med særlig tilknytning til og interesse for småbørnsområdet og de første år i skole og fritidsordning, hvor de enkelte parter har fået mulighed for at fremkomme med forslag, kommentarer og overvejelser, der har relevans for udvalget. Til brug for dialogen og til udvalgets efterfølgende interne drøftelser har de fleste af de inviterede parter udarbejdet et skriftligt oplæg til støtte for organisationens mundtlige kommentarer samt et kort resumé af det skriftlige oplæg. Oplæg og resuméer er vedlagt i bilagsdelen.

I forbindelse med arbejdet har udvalget holdt i alt 5 møder.

Der er i dag kun meget begrænset viden om særlige indsatser på dagtilbudsområdet. Socialforskningsinstituttet offentliggjorde i 2005 en undersøgelse, hvor resultaterne viser, at man i dagtilbuddene identificerer mange problembørn, og at man ofte fokuserer netop på de individuelle problemer, da det er måden, man får ekstra støtte på. For at få en kortlægning af området har udvalget fået iværksat en under-

søgelse om omfanget af specialpædagogisk bistand til småbørn i henhold til folkeskolelovens § 4. Undersøgelsen, der ikke er færdig endnu, tilrettelægges med et første trin, hvor alle kommuners Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR) bliver spurgt om omfanget og karakteren af vedkommende kommunes indsats i henseende til specialpædagogisk bistand til småbørn. Som andet trin foretages en kvalitativ caseanalyse i tre kommuner, hvor praksis udviser forskellige, men typiske træk for billedet i Danmark. Undersøgelsen gennemføres i samarbejde med UNI-C og Undervisningsministeriets KVIS-program (KValitet I Specialundervisningen).

Udvalget fortsætter sit arbejde og vil senere afgive en udtalelse om specialpædagogisk bistand til småbørn.

*København, den 9. februar 2006*

Linda Nielsen  
(formand)

Niels Egelund

Kirsten Poulsgaard

Stig Broström

Hans Henrik Knoop

Marianne Levin

Mia Herskind

---

Christina Barfoed-Høj  
Helle Beknes  
Ole Hvilsom Larsen  
(sekretariat)



## 2. Sammenfatning af Skolestartudvalgets anbefalinger

Skolestartudvalget har vurderet skolestartområdet ud fra et samlet perspektiv med det formål at medvirke til at sikre alle børn en god og udbytterig skolegang. Der er taget udgangspunkt i en række videnbaserede antagelser om, hvad gode pædagogiske læringsmiljøer generelt er kendetegnet af, og der er hentet inspiration i information fra praksis via de faglige organisationer og eksterne oplægsholdere. Udvalget anerkender den megen gode, veldokumenterede pædagogik, der praktiseres, og som der bør bygges videre på, men har tillige søgt at sammenfatte dokumenterede svagheder, som gør en ekstra indsats påkrævet.

Regeringen har i kommissoriet bl.a. fremhævet, *at* børnehaveklassen skal omfattes af undervisningspligten, *at* der skal indføres undervisning i dansk i børnehaveklassen, og *at* der skal indføres obligatorisk sprogscreening ved starten af børnehaveklassen.

På baggrund heraf samt med inspiration fra en række undersøgelser, indhentede notater fra udvalgets medlemmer m.fl. samt drøftelser og overvejelser i udvalget fremsætter Skolestartudvalget i det følgende en række anbefalinger om dagtilbud, skolestart, fritidsordninger samt relationen mellem disse med det formål at medvirke til at sikre børn en god og udbytterig skolestart. Notater fra udvalgets medlemmer og indspil fra en række organisationer er vedlagt i en bilagsdel til denne rapport.

### 2.1. Anbefalinger om dagtilbud

- *Formålsbestemmelsen* i loven bør udbygges med en passus om, at dagtilbuddene i samarbejde med forældre og skolen skal sikre en god overgang til skolen.
- De *pædagogiske læreplaner* vurderes, når den igangsatte evaluering foreligger, og der sættes særlig fokus på børn med behov for en særlig indsats.
- *Dokumentation og evaluering* af praksis i dagtilbuddene udbygges og forbedres, bl.a. ved udvikling af evaluerings- og screeningsredskaber til brug for det lokale niveau i forhold til vurdering af børns sproglige udvikling.

### 2.2. Anbefalinger om skolestart

#### *Overgang fra dagtilbud til skole*

- Der bør igangsættes udviklingsarbejder med hensyn til overgangsaktiviteter og samarbejde. Til inspiration er i rapporten og bilagsdelen opstillet en række udbyggede eksempler.
- Der bør åbnes for forsøg med nye modeller og organisatoriske former for samarbejdet mellem dagtilbud og skole og for forsøg med afprøvning af nye ledelsesformer.
- Kommunerne opfordres til at formulere kommunale retningslinjer for institutionernes samarbejde om børnenes overgang fra dagtilbud til skole.
- Ved udvidelse af undervisningspligten fra 9 til 10 år bør betegnelsen på folkeskolens første klasse trin være ”Ny 1. klasse”.

*Skolestart hvornår?*

- Undervisningspligten bør indtræde 1. august det kalenderår, barnet fylder 6 år.
- Senere eller tidligere skolestart kan ske ved enighed mellem forældre, børnehave og skole. Ved tvivl inddrages Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) med brug af dialogværktøjer.
- Sen skolestart søges mindsket ved information, faglig vurdering og dialog med forældrene.
- Kommunerne opfordres til at udskyde tidspunktet for skoleindskrivning.

*Undervisningsdifferentiering og sprogscreening*

- For bl.a. at styrke den differentierede undervisning indføres sprogscreening ved skolestart.
- Til brug for sprogscreeningen udarbejdes materialer, som skolerne kan anvende.
- Der anbefales en systemiseret videnopsamling af screeningsresultaterne med henblik på kvalificering af pædagogiske og politiske beslutningsprocesser.

*Indhold og undervisning ved skolestart*

- Der bør udarbejdes en ny indholdsbestemmelse med tilhørende trinmål for undervisning i den Ny 1. klasse, der vægter styrket faglighed og legende tilgang til undervisningen som integrerede værdier i indskolingspædagogikken.
- Fagopdelt danskundervisning bør have et omfang svarende til mindst en daglig lektion, men kan organiseres på mange måder ud fra en samlet planlægning og ønsket om en alsidig skolehverdag.
- Der bør være mere fokus på børn med behov for særlig indsats i form af forebyggende initiativer og - om nødvendigt - tidligt tilbud om specialundervisning mv.
- Undervisningen i den Ny 1. klasse varetages af indskolingspædagoger og lærere i samarbejde med størst mulig brug af samundervisning.
- Klasselærerfunktionen bør i den Ny 1. klasse år varetages af indskolingspædagogen og de følgende år af læreren.

*Strukturen i indskolingen*

- Rullende skolestart bør være en mulighed for interesserede skoler
- Aldersintegreret undervisning bør være en mulighed for interesserede skoler
- Folkeskolelovens bestemmelser om holddannelse bør omfatte Ny 1. klasse.
- Der bør åbnes for forsøg med alternative former for organisering af eleverne.

**2.3. Anbefalinger om fritidsordningerne (SFO og fritidshjem)**

- Der bør indføres mål- og indholdsbeskrivelse for fritidsordningerne - med respekt for balance og samspil mellem voksenorganiserede og børneinitierede aktiviteter. Mål- og indholdsbeskrivelserne bør tænkes sammen med skolens undervisning, så fritidsordningernes særlige opgaver er præciseret i relation hertil.
- Mål- og indholdsbeskrivelsernes gennemslagskraft og relevans evalueres efter fx 3 år.
- Skolelederne opfordres til tydeligt at understøtte og fremme samarbejde mellem skolens undervisningsdel og fritidsdel. Tilsvarende gælder skolens samarbejde med fritidshjemmene.
- Der bør i fritidsordningerne gives mulighed for tid, fred og rum til at læse lektier og i den sammenhæng tilbydes hjælp "på forældreplan".
- Lektiehjælp til børn med behov for en særlig indsats bør ske i skoleregi.
- Idræt i fritidsordningerne skal kvalificeres, både i eget regi og gennem forskellige former for samarbejde med henholdsvis skolens idrætslærere og de lokale idrætsforeninger. Man skal styrke

opmærksomheden på og indsatsen over for de børn, der har brug for en særlig pædagogisk indsats for at blive fysisk aktive.

## 2.4. Anbefalinger om relationerne mellem dagtilbud, skole og fritidsordning

### *Samarbejdet mellem lærere og fritidspædagoger*

- Samarbejdet mellem indskolingens lærere og pædagogerne i dagtilbud, indskoling og fritidsordning bør opprioriteres.
- SFO-pædagoger bør kunne indgå i teamsamarbejde om undervisningen sammen med lærerne og indskolingspædagogerne i forbindelse med indskolingsårene.

### *Uddannelse og efteruddannelse*

- Efteruddannelse for indskolingens lærere og pædagogerne i dagtilbud, indskoling og fritidsordninger bør tilbydes med fokus på barnets overgang fra dagtilbud til skole og fritidsordning samt undervisningen i den Ny 1. klasse og de efterfølgende indskolingsår.
- Pædagog- og læreruddannelserne bør have særligt fokus på indskolingsårene.

### *Forældreinvolvering som betingelse for en god skolestart*

- Veldefinerede mål- og indholdsbeskrivelser for SFO'en bør kvalificere dialogen mellem fritidsordningen, de aktuelle forældre og skolebestyrelsen. Skolebestyrelserne bør hvert år godkende og evaluere den konkrete udmøntning af mål- og indholdsbeskrivelsen.
- Skolebestyrelsens ansvar og kompetencer i forhold til SFO'en bør understreges og tydeliggøres.
- Det bør overvejes at sikre SFO'ens repræsentation i skolebestyrelsen.
- Skolelederen bør tilse, at der i skolebestyrelsen løbende diskuteres temaer og principper, som vedrører SFO'en.
- SFO'ens pædagoger bør deltage på lige fod med lærere ved forældremøder og skole-hjem samtaler bl.a. for at markere den tætte forbindelse mellem skolens undervisningsdel og fritidsdel.

### *Heldagsskole/ trekvartdagsskole?*

- Der åbnes for adgang til dispensation fra folkeskoleloven, så kommunerne kan iværksætte forsøg med heldagsskoler på et nærmere fastsat antal skoler.
- Forsøgene bør omfatte såvel skoler med mange elever med anden etnisk baggrund end dansk som skoler med et fåtal eller ingen elever med denne baggrund.
- Ved vurdering af ansøgning om dispensation til sådanne forsøg skal skolens fysiske rammer indgå som et vurderingsparameter.
- Der bør etableres følgeforskning i tilknytning til heldagsskoleprojekterne.

### *Et særligt fokus*

- Børn med behov for en særlig indsats bør sikres fokus i de pædagogiske læreplaner i dagtilbud, i overgangsaktiviteterne fra dagtilbud til skole, ved differentieret undervisning i den Ny 1. klasse, i muligheder for specialundervisning, lektiehjælp mv. og i fritidsordningerne, herunder i relation til lektiehjælp, idræt mv.

## 2.5. Anbefalinger om børn med behov for en særlig indsats

*Det anbefales,*

- at man i dagtilbud og skolestart sætter fokus på børn, der har behov for en særlig indsats
- at den særlige indsats først og fremmest sker ved, at der ydes støtte til børnene i det normale miljø
- at hold- eller gruppedannelse indgår som led i den særlige indsats i skoleregi
- at det sikres, at overgangen mellem institutionstyper og miljøer gøres så lempelig som muligt

På baggrund af udvalgets undersøgelse af omfang og karakter af kommunernes specialpædagogiske bistand på småbørnsområdet vil udvalget efterfølgende afgive en særskilt udtalelse herom.

### 3. Baggrund for Skolestartudvalgets nedsættelse

#### 3.1. Regeringens fokus på småbørns- og skolestartområdet

Regeringen har lige fra sin første periode i 2001 haft opmærksomheden rettet mod, at småbørns- og skolestartområdet skal ses i et samlet perspektiv.

##### 3.1.1. Fornyelse af folkeskolen

Aftalen af 14. november 2002 mellem regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne og Dansk Folkeparti om fornyelse af folkeskolen indeholder et selvstændigt afsnit om *Bedre forberedelse af børnene til deres skolegang og bedre indskoling*, hvor bl.a. behov for arbejde med sprogstimulering af småbørn i dagtilbud indtil skolealderen, herunder sprogstimulering af tosprogede småbørn, er omtalt. Initiativerne er rettet såvel mod småbørn generelt som mod småbørn med særlige behov. På skoleområdet blev aftalt at indføre indholdsbeskrivelse med mål for børnehaveklassernes virksomhed, og det blev præciseret, at skolebestyrelserne skal fastsætte principper for skolefritidsordningernes virksomhed. Aftalen blev bl.a. fulgt op med lov nr. 300 af 30. april 2003 om ændring af folkeskoleloven (Bedre indskoling og styrkelse af fagligheden i folkeskolens undervisning).

##### 3.1.2. En god start til alle børn

Også i regeringens handlingsplan *En god start til alle børn* (juni 2003) er der lagt vægt på en tidlig indsats, omfattende småbørnsområdet og de første år i skolen. Ifølge handlingsplanen har ikke mindst de såkaldt udsatte børn behov for, at børnehaven er forpligtet på at skabe fundamentet for en god skolegang. Det nævnes desuden, at regeringen vil sætte mål og fokus på formål og indholdsbeskrivelse i skolefritidsordningen (SFO), så den i højere grad opleves som en del af skolen, uden at de kendetegn, der signalerer fritid, går tabt. Hjælp til lektier nævnes som et af de områder, hvor SFO'en kan bidrage til de udsattes børns trivsel og succes i skolen. Handlingsplanen blev bl.a. fulgt op med indførelse af pædagogiske læreplaner i dagtilbud.

##### 3.1.3. Nye Mål

Regeringsgrundlaget *Nye Mål* (februar 2005) indeholder en lang række initiativer om *Fornyelse af folkeskolen*. Med hensyn til skolestart hedder det særskilt følgende:

#### **”En god start i folkeskolen**

Det er vigtigt, at børnene får en god start i folkeskolen, fordi det er hér, grundlaget for barnets videre udvikling og uddannelse bliver skabt.

Regeringen vil udvide undervisningspligten fra 9 til 10 år ved at gøre børnehaveklassen til en obligatorisk del af grundskolen. Undervisningspligten indtræder den 1. august i det kalenderår, hvor barnet fylder 6 år. Der indføres sprogscreening ved starten af børnehaveklassen, så undervisningen allerede fra start kan tage udgangspunkt i børnenes aktuelle sproglige forudsætninger.

På den baggrund nedsættes et udvalg, der skal vurdere hele indskolingsforløbet i folkeskolen samt 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 års-klassen.

Udvalget skal endvidere fremsætte forslag til en indholdsbeskrivelse for skolefritidsordningerne, herunder lektiehjælp til de bogligt svagere unge og idræt.”

Regeringsgrundlaget indeholder i relation til initiativer om *Bekæmpelse af negativ social arv* en tilkendegivelse om, at børnepasningsområdet skal tænkes sammen med de øvrige enkelte politikområder som den sociale indsats, bedre uddannelse, ungdomsklubber, integration og kriminalitetsbekæmpelse.

#### 3.1.4. Verdens bedste folkeskole – vision og strategi

I regeringens oplæg til møde i Globaliseringsrådet 18.-19. august 2005 *Verdens bedste folkeskole – vision og strategi, regeringens oplæg* (august 2005) understreges atter vigtigheden af, at børnene forberedes til at starte i skolen:

”Alle børn skal have en god start i folkeskolen. En skæv skolestart kan knække selvtilliden og forringe uddannelsesmulighederne senere hen. Derfor er det vigtigt, at børnene forberedes til at starte i skolen og får en god overgang til livet i skolen.

Legen er vigtig i ethvert barns opvækst. Her udvikles fantasi og evne til at fungere sammen med andre. Legen udgør et vigtigt element i at lære, udvikle sproget og evnen til at fungere sammen med andre. Sidste år blev der indført pædagogiske læreplaner for børn i dagtilbud, hvor leg og læring kombineres, bl.a. for at sikre, at alle børn har alderssvarende sproglige færdigheder, når de er nået til skolealderen.

Overgangen fra daginstitution til skole er en stor begivenhed i de fleste børns liv. Men der er mange steder ikke tale om en glidende overgang. Der skal skabes bedre sammenhæng i dagtilbud, skole og fritidsordning.

Danske børn starter sent i skole. I 2004 startede ca. hver fjerde dreng i 1. klasse i det år, han fyldte 8 år. For pigernes vedkommende er det ca. hver sjette pige, som kommer senere i skole. Det er bekymrende, at så mange børn starter så sent i skole. Det skal fortsat være forældrene, der i praksis afgør, hvornår deres barn begynder i skole, men der er behov for at overveje, hvordan flere børn fremover kan starte i børnehaveklassen i det år, de fylder seks år.

#### Initiativer for en god skolestart

Der nedsættes et skolestartudvalg, som skal vurdere og komme med forslag til et mere samlet læringsforløb for dagtilbud, indskolingen og skolefritidsordning. Forslagene skal især sigte mod bedre tilbud til de svage børn. Udvalget har bl.a. følgende opgaver:

- Formålsparagraffen for dagtilbud skal vurderes. 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. Der igangsættes en evaluering af de første erfaringer med pædagogiske læreplaner i dagtilbuddene, især i forhold til barnets senere læseindlæring.
- Børn, som har vanskeligheder med deres sproglige udvikling, skal tidligt have målrettet sprogstimulering.

- Børnehaveklassen gøres obligatorisk, og der indføres egentlig undervisning i dansk, især læsning, med et fast timetal og varetaget af en lærer.
- Ved start i børnehaveklassen gennemføres en sprogscreening, som skal bruges i tilrettelæggelsen af undervisningen af den enkelte elev. Allerede fra første skoledag skal der tages fat på differentieret undervisning med fokus på de usikre skolestartere. Der skal fastlægges en indholdsbeskrivelse for skolefritidsordninger mv. Den skal bl.a. indeholde lektiehjælp til bogligt svage elever samt idræt.
- Udvalget skal analysere årsager til sen skolestart og fremlægge forslag, der bidrager til, at færre udskyder skolestarten. Målet er, at børn som hovedregel fremover starter i børnehaveklassen i det år, de fylder seks.
- Forældre, der ønsker at udskyde deres barns skolestart, skal f.eks. have tilbud om en nærmere faglig vurdering af deres barns skoleparathed. Udvalget skal se på ”best-practice” i kommuner, som gennem en målrettet indsats har reduceret antallet af sene skolestartere.”

### 3.1.5. Redegørelse om familiepolitik

Ifølge *Redegørelse om familiepolitik* (redegørelse nr. R 6 af 25. november 2005) skal udvikling af kvaliteten i dagtilbud for børn have særligt fokus på de udsatte børn og understøtte, at dagtilbuddene er rustet til at modtage og arbejde med disse børn. Det fremhæves, at de grundlæggende forudsætninger for at klare sig i uddannelsessystemet bliver grundlagt i de tidligere år, og at en tidlig indsats skal bryde den negative sociale arv. Dertil kommer, at også dagtilbuddene har en forpligtelse til integration af tosprogede. Denne forpligtelse fremgår eksplicit af formålsparagraffen for dagtilbud.

### 3.1.6. Lige muligheder for alle børn og unge

For nyligt (januar 2006) blev publikationen *Lige muligheder for alle børn og unge. Regeringens strategi til at bekæmpe negativ social arv* udgivet. Strategien er at udvide begrebet negativ social arv, så fokus rettes mod alle børn - også børn fra helt almindelige familier - som har vanskeligheder i deres opvækst. Det understreges, at dagtilbud, skoler og fritidsaktiviteter fortsat skal udvikles, så det bliver muligt for alle børn at få en udbytterig skolegang, herunder de børn, der af forskellige årsager ikke får den nødvendige støtte fra deres forældre. Der skal sættes tidligt ind, bl.a. med redskaber der tidligt kan identificere de børn, der har brug for hjælp.

## 3.2. Andre tilkendegivelser på småbørns- og skolestartområdet

### 3.2.1. Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning

I *Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning* (november 2005) er der flere anbefalinger på småbørns- og skolestartområdet.

Med hensyn til småbørnsområdet har Læseudvalget bl.a. anbefalet:

**”1. Obligatorisk sprogscreening af alle 3-årige. Styrket sprogstimulering i dagtilbud og målrettet sprogstimulering for børn med behov for intensiv sprogstøtte i daginstitutioner.** Forskningen peger på, at børn med behov for sprogstimulering skal hjælpes så tidligt som muligt. Sprogscreening er et godt redskab til at finde børn, som har et utilstrækkeligt ordforråd, og som derfor senere kan få problemer med at udvikle funktionelle læsefærdigheder. Jo tidligere man screener, jo mere usikker er udvælgelsen, men fra 3-års alderen opnås en rimelig grad af sikker-

hed. Udvalget anbefaler derfor, at kommunerne får pligt til at sprogscreene alle 3-årige og ansvar for at iværksætte en sprogstimulering for børn med behov for intensiv sprogstøtte på linje med den nuværende lovpligtige sprogstimulering af tosprogede børn. Kommunen skal visitere til en daginstitution, som har de fornødne kompetencer i sprogtræning til rådighed for at hjælpe barnet.

Samtidig bør kvaliteten af den generelle sprogstimulering i dagtilbuddene styrkes bl.a. ved, at nogle af de hidtidige aktiviteter i børnehaveklassen udføres i dagtilbuddene. Dagstilbuddene er en oplagt mulighed for sprogstimulering, ikke mindst for børn som ikke i tilstrækkeligt grad kan blive sprogligt stimuleret hjemme.

.....

Læseudvalget har fundet, at det er grundigt dokumenteret, at en systematisk tidlig indsats i førskolealderen begrænser antallet af elever med læsevanskeligheder senere hen. Ifølge Læseudvalget vil en styrket sprogstimulering i daginstitutionerne af alle børn, som ikke har et alderssvarende sprog, betyde, at langt de fleste børn vil have et alderssvarende sprog, når de begynder i børnehaveklassen.

Læseudvalgets rapport indeholder herudover anbefaling om videreformidling af information om barnets sproglige niveau fra dagtilbud til grundskole.”

Om børnehaveklassen er følgende anbefalet:

**”3. Daglig læseforberedende undervisning i børnehaveklassen. Foregribende indsats for børn med risiko for læsevanskeligheder. Fremrykning af specialundervisning til 1. og 2. klasse**

Udvalget anbefaler, at der indføres daglig læseforberedende undervisning i dansk i børnehaveklassen. Undervisningen bør varetages af den dansklærer, der skal have ansvaret for danskundervisningen i 1. klasse, i et samarbejde med børnehaveklasselæreren. Målet skal være, at de fleste børn er klar til at begynde den egentlige læseundervisning fra starten af 1. klasse.

Det har stor betydning, at læsevanskeligheder forebygges og søges afhjulpet så tidligt som muligt. Som en naturlig opfølgning på den obligatoriske sprogscreening af alle 6-årige bør der tilrettelægges en foregribende indsats i børnehaveklassen for de børn, der har risiko for læsevanskeligheder. Den foregribende indsats kan strække sig ind i 1. klasse. Endvidere anbefales, at specialundervisning i læsning rykkes frem, så den har sin tyngde i anden halvdel af 1. klasse samt 2. klasse.”

Læseudvalget har om omfanget af læseundervisningen anført:

”En times læseforberedende undervisning om dagen for alle børn i børnehaveklassen med en dansklærer er et godt udgangspunkt. Det skal være den samme lærer i børnehaveklassen, som også skal have eleverne i 1. klasse, så eleverne allerede fra første dag møder deres kommende dansklærer. Der skal være et tæt samarbejde mellem dansklæreren og børnehaveklasselæreren om den forberedende læseundervisning. Dermed kan undervisningen indgå i de øvrige aktiviteter i børnehaveklassen.”

Desuden er der anført følgende om foregribende indsats og specialundervisning:

”... Den foregribende indsats har fokus på den forberedende læseundervisning i børnehaveklassen og første del af 1. klasse. Specialundervisningen har sit fokus på læseundervisningen fra slutningen af 1. klasse og frem. Såvel den foregribende indsats som specialundervisningen bør som hovedregel foregå i den almindelige undervisning inden for rammerne af differentieret undervisning med mindre grupper i klassen. I det omfang, elever modtager intensiv læsestøtte i klassen, skal denne undervisning tage udgangspunkt i det, resten af klassen lærer.

...



Særligt tilrettelagt læseundervisning uden for klassen skal ske som individuelle, intensive og tidsmæssigt afgrænsede forløb uden for timerne i grundfagene.”

Endelig har Læseudvalget også peget på behovet for uddannelse og efteruddannelse af såvel pædagoger som lærere.

*Grundskolerådet* har i sin udtalelse af 5. december 2005 bakket op om de synspunkter og forslag, som er fremsat af Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning:

”Grundskolerådet er enig i de synspunkter og forslag, som fremsættes i rapporten. Det er imidlertid af helt overordnet betydning, at der skabes sikkerhed for, at der både på skolerne og i kommunerne arbejdes målrettet og systematisk med sprogudvikling og læsning.

Grundskolerådet anbefaler derfor, at det gøres til en lovfæstet forpligtelse for kommunerne at udarbejde handlingsplaner for læsning, og at udarbejdelse og opfølgning på disse handlingsplaner indgår eksplicit i de opgaver, som det kommende råd og den kommende styrelse for Evaluering og Kvalitetssikring skal varetage.

Grundskolerådet lægger særlig vægt på anbefalingen om en tidlig sprogscreening og et øget samarbejde mellem dagtilbud og skole som led i barnets forberedelse til skolegang. Rådet anbefaler derfor, at kommunernes handlingsplaner også inddrager spørgsmål, der har betydning for overgangen mellem dagtilbud og skole specielt med henblik på læsning.

Rådet opfordrer til, at der udsendes et inspirationsmateriale herom med inddragelse af eksempler fra kommuner, der samarbejder målrettet om børns overgang fra dagtilbud til skole.

Rådet finder, at rapporten burde have medtaget anbefalinger om, hvordan forældrene kan medvirke til at styrke læsefærdighederne hos børn og unge og betydningen af et velfungerende skole-hjem samarbejde generelt. Britisk forskning har dokumenteret, at skoleelevers læringsresultater kan forbedres betydeligt ved at sætte forældrene i stand til bedre at forstå deres rolle som hjælp og støtte til læringsprocessen. Dette gælder for alle forældre uanset social og etnisk baggrund og er baggrunden for de stort anlagte ”Family learning” programmer i hele den angelsaksiske verden.

Dette aspekt bør derfor inddrages i udarbejdelsen af den kommende nationale handlingsplan for læsning.

Grundskolerådet er enig i behovet for uddannelse og efteruddannelse af lærere i læsning. En realisering af den foreslåede uddannelsesindsats over for såvel seminarielærere som læsekonsulenter og læsevejledere kan her få stor betydning.

Rådet vil endelig fremhæve vigtigheden af, at dansk som andetsprog kommer til at indgå i alle fag og erkendes som et ansvar for alle lærere.”

### 3.2.2. *Fremtidens velfærd – vores valg*

Velfærdskommissionen afgav den 7. december 2005 sin slutrapport *Fremtidens velfærd – vores valg*. I rapporten hedder det om småbørns- og skolestartområdet:

”Danmarks fremtidige velstand afhænger af, at en bred del af befolkningen får et højt uddannelsesniveau. En uddannelsesmæssig elite er nødvendig, men vi bør samtidig satse markant i bredden. Uddannelse til alle bidrager til at ruste Danmark i den internationale konkurrence. Og uddannelse til alle er med til at gøre det muligt, at vi kan fastholde den forholdsvis lige indkomstfordeling i Danmark.

...

Hvor godt det går de unge i ungdomsuddannelserne afhænger af andet og mere end ungdomsuddannelserne selv. Det er f.eks. helt afgørende, hvad unge har med sig fra grundskolen. Også her er der behov for ændringer og mere ambitiøse målsætninger. Der skal sættes på indlæring i en tidligere alder, så stort set alle elever er sikre læsere ved udgangen af 2. klasse.

Børnehaveklassen skal være obligatorisk og mere fagligt orienteret, men undervisningen skal overvejende gives i form af leg og andre udviklende aktiviteter. Det skal være gratis og obligatorisk for børn i 0.-3. klasse at benytte skolefritidsordning, fritidshjem mv. For så bliver det muligt i højere grad at integrere den egentlige skoledag og fritidstilbuddet og dermed få mere afveksling mellem læring, fysisk udfoldelse og leg.

...

Det er vigtigt at styrke læsefærdighederne bredt: Gode læsere skal være bedre læsere, og antallet med læsevanskeligheder skal reduceres kraftigt. Målet skal blandt andet nås ved en ekstra dansktime i 1. klasse. Ambitionsniveauet i læsning skal hæves: Fremtidige 1. klasser skal kunne læse lige så godt som de nuværende 2. klasser. Specialundervisningen i dansk for elever med svage læsefærdigheder skal fremrykkes til 1. og 2. klasse. Indvandrere og efterkommere skal beherske det danske sprog inden skolestart, hvis de skal kunne følge undervisningen i samme omfang som andre børn. Det foreslås, at børnehaveklassen skal gøre en særlig indsats for børn, der viser sig at have svage danskkundskaber. Lærerne i grundskolen skal være bedre kvalificeret til at støtte tosprogede og andre børn, der har behov for støtte i de basale fag.

Det foreslås, at der i 0.-3. klasse indføres lektiehjælp for de elever, der har behov for det. Forslaget sigter specielt mod indvandrere og efterkommere, men vil også omfatte danske elever med tilsvarende behov. Heldagsskole giver gode rammer for lektiehjælp.”

## 4. En god skolestart. Udgangspunkt og grundlæggende antagelser

### 4.1. Hvad er en god skolestart?

Ønsket om en bedre og mere sammenhængende skolestart hilses fra mange sider velkommen, for selv om der i dag skabes og praktiseres megen engageret og kvalificeret pædagogik, er der mange steder også en del, som kan og bør blive bedre.

Der er således børn, som ikke har det godt i overgangen fra børnehave til skole. De oplever ikke den nødvendige trivsel og glæde ved at lære, og de får ikke det udbytte af undervisningen, som er både ønskeligt og muligt. Nogle børn er ikke parate til skolen, når den starter. Nogle skoler er ikke parate til børnene, når de møder frem.

For at lykkes med skolestarten er det afgørende at tage hensyn til, at der er mange lighedspunkter mellem den gode leg og den gode undervisning. Eksempelvis er både god leg og god undervisning kendetegnet af:

- At børnene er aktive, initiativrige og inspirerede af voksnes initiativer.
- At børnene er målrettede og koncentrerede i forhold til ”stoffet”, der er tilpasset deres kompetencer og samtidig rigt på uforudsigelige oplevelser - dvs. at børnene oplever en passende balance mellem disciplineret mestring og kreativt eksperimenterende eventyr.
- At der er velfungerende adfærdsregler, som giver både tryghed, effektivitet og plads til, at den enkelte kan udfolde sig frit og ansvarligt.
- At ”evalueringen” – dvs. oplevelsen af hvad der foregår – er positiv og ikke skræmmende.

Overses dette, hæmmer man samarbejdet mellem pædagoger og lærere og kaster en falsk skygge over såvel dagtilbuddet og fritidsordning, hvor man pludselig ”bare leger”, og over skolens undervisning, hvor børnene pludselig ”bliver sat til at lære på en børnefjendtlig måde”.

Disse perspektivløse betragtningsmåder er ikke blot uretfærdige over for den megen gode pædagogik, der praktiseres. De er også direkte blokerende for såvel dagtilbuddets som skolens og fritidspædagogikkens kvalitet. En attraktiv skole vil således stå som et ekstra meningsgivende perspektiv for pædagogerne i dagtilbuddet – ligesom ”den legeprægede tilstand”, som dagtilbuddene har dyrket til perfektion, er et helt uomgængeligt ideal, hvis skole og fritidsordning skal fungere - for denne tilstand er en af de mest lærerige, børnene kan være i.

Elever, som oplever for lidt af denne tilstand i skolen, risikerer følgende:

- De lærer ikke ret meget i forhold til, hvad de er i stand til.
- De glemmer mere af, hvad de lærer, end de ellers ville.
- De trives ikke.
- De vil være mindre motiverede for videre uddannelse efter skolen.

Dét, der om noget kendetegner effektive læreprocesser i skolen, er, at de er præget af, at børnene oplever sig inspirerede, dvs. at de oplever lyst til at lære. I givet fald er læreprocesserne endda nydelsesfulde. Lysten til at lære befordres dog ofte yderligere, hvis børnene også oplever en reel nødvendighed af at lære - dvs. oplever, at de virkelig har brug for det, de lærer. Hvorvidt skolen er effektiv (og altså nydelsesfuld) vil således ret direkte kunne evalueres ud fra, hvor engagerede, initiativrige, aktive og ambitiøse børnene er i undervisningen.

Idealet om at have lyst til at lære kan selvfølgelig ikke stå alene, hverken i dagtilbuddet, i skolestarten eller senere i livet, for der er tvingende omstændigheder overalt – men det er et uomgængeligt ideal, hvis man vil have høj pædagogisk kvalitet. Når et barn således møder den ”tvingende omstændighed”, som en seriøs pædagog og lærer repræsenterer i form af fx pædagogiske læreplaner, undervisningspligt, læseplaner, læringsmål og adfærdsnormer, er det helt afgørende, at mødet opleves frugtbart. Det frugtbare møde opstår ved, at den pædagogiske styring samtidig virker befordrende på barnets egen styring - dvs. ved at barnet engageres yderligere gennem den voksnes engagement. De voksne omkring barnet - i skolen såvel som derhjemme - må vide, at en afgørende forudsætning for, at barnet udnytter sit fulde potentiale i skolen, er, at barnet ønsker det, et forhold, der afhænger af, i hvilket omfang barnet nyder læreprocesserne og kan bruge det, der læres, på berigende måder.

Hvis skolens rammer er gode, og de professionelle er dygtige, kan dette sagtens lade sig gøre. Hvis rammerne er for dårlige, og de professionelle er for dårligt uddannede, vil man opleve elever, som passiviseres af lærerens aktivitet, som i stigende grad bliver pædagogisk ugidelige, som keder sig, eller som bliver bange i undervisningen. Mange pædagoger og lærere oplever, at arbejdet, som det aktuelt er organiseret, er så krævende, at det kan være svært at undgå stress og bevare arbejdsglæden. I forlængelse heraf signaleres det fra professionel side ofte, at begrundelserne for de politiske og overordnede pædagogiske prioriteringer er for svage til at danne en meningsfuld baggrund for det daglige professionelle virke, som følgelig mister farve og kvalitet.

Det har gennemgående været udvalgets ambition at bidrage til såvel pædagogiske som organisatoriske forbedringer i skolestarten. Specifikt har det været drøftet indgående, hvorledes hver eneste af de fremlagte anbefalinger vil kunne implementeres, så både børnenes tarv og den professionelle stolthed i videst muligt omfang respekteres.

## 4.2. Grundlæggende antagelser

Et vigtigt udgangspunkt for udvalgets arbejde har været en *anerkendelse af den megen gode, veldokumenterede pædagogik, der allerede praktiseres*, og som det selvsagt vil være afgørende at bygge videre på. Dernæst har udvalget forsøgt at sammenfatte *dokumenterede svagheder*, som gør en ekstra indsats påkrævet. Og endelig har udvalget været privilegeret af *information fra praksis*, som udvalget har modtaget gennem de faglige organisationer og eksterne oplægsholdere, og som har bidraget til at kvalificere arbejdet.

Disse udgangspunkter har været vigtige i udvalgets arbejde, da det som nævnt er afgørende for pædagogiske reformtiltag, at de fremstår så velbegrundede, at professionelle kan gå helhjertede til opgaven med at realisere dem. Udgangspunkterne har også været vigtige, fordi de tilsammen repræsenterer en meget stor del af den ”pædagogiske energi”, vi har til rådighed. Forklaringen på velfungerende pædagogik er jo typisk, at der er professionelle, som har investeret energi i det, og som fortsat gør det. Dårlig pædagogik

er også en slags energikilde, for det gør som bekendt de involverede urolige, så mange vil være interesserede i at investere energi for at forbedre forholdene, forudsat at de tror på, at indsatsen nytter noget.

Udvalget har som udgangspunkt for sine overvejelser og anbefalinger baseret sig på en række *videnbase-rede antagelser* om, hvad gode pædagogiske læringsmiljøer generelt bør være kendetegnet af.

Antagelserne, tilnærmelsesvist ordnet efter stigende grad fra det konkrete til det abstrakte, er omtalt i det følgende:

#### *Vedrørende organisation af skolestarten*

1. Antagelse: *Sammenhæng i skolestarten* indebærer bl.a., at børnene oplever dagtilbud, undervisning og fritidspædagogik som ”et mangfoldigt hele”. De forskellige faggrupper skal således have muligheder for at arbejde frugtbart sammen. Der skal ligeledes være sammenhæng mellem dét, de voksne siger og gør. Og der skal pædagogisk kunne bygges videre på det forudgående.
2. Antagelse: *Horisontal, vertikal og kronologisk fleksibilitet i skolestarten* indebærer bl.a., at børn oplever dagtilbud, undervisning og fritidspædagogik som ”naturlige læringsmiljøer”. Der skal således være hensigtsmæssige fysiske rammer, og aktiviteternes sværhedsgrad skal være passende. Der skal endvidere være gode muligheder for at opnå frugtbar kontakt med pædagoger og lærere uden lange ventetider, ligesom overgangen fra det ene til det andet kan foregå, når det er passende. Endelig skal forskellige faggrupper kunne samarbejde ubesværet og med gensidig fordel.

#### *Vedrørende læreprocesser og trivsel*

3. Antagelse: *Mennesker lærer hurtigere og husker bedre, når de trives - dvs. når de fx er udhvilede, velernærede, socialt trygge, aktive og inspirerede af meningsfulde udfordringer.* Dette indebærer, at elever når længst muligt med at honorere skolens krav om at lære, hvis de har lyst til det. Pædagoger, lærere og forældre, som i ord og handling har mulighed for at vise - og viser - børnene, at de nyder livet, er gode rollemodeller. Elever, som har haft det godt i skolen, vil være mere motiverede for at tage en ungdomsuddannelse, og elever, som har haft det dårligt i skolen, vil opleve en kombination af at have spildt tiden og have mistet modet.
4. Antagelse: *Hvis børn føler sig mindreværdige og dermed ikke trives optimalt, bliver de dårligere til at lære og glemmer mere.* Dette peger på behovet for politisk og professionel snilde, så man i tilrettelæggelsen af pædagogikken undgår, at børn oplever sig afmægtige eller stigmatiserede; så pædagoger og lærere har gode muligheder for pædagogisk differentiering; og så børnene oplever, at det både er normalt og berigende, at mennesker er forskellige. Og alt dette forudsætter så igen, at man har en evalueringskultur, der er så civiliseret, at børn bliver i stand til at glæde sig over hinandens succes'er og glæde sig over at kunne hjælpe hinanden.
5. Antagelse: *Børn fødes med lyst til at lege, fordi legen er en ekstremt lærerig aktivitetsform, og den legeprægede sindstilstand er et ideal gennem hele livet.* Det er psykologisk vigtigt ikke at modstille leg og læring for skarpt, for gennem hele livet foretrækker mennesker læring, arbejde og fritidsaktiviteter præget af lyst og af, at aktiviteterne ”går som en leg”. Det er også *metodisk* vigtigt ikke at skelne for skarpt mellem leg og undervisning i skolestarten, så det anerkendes, at undervisning *kan* være legepræget, og at legen også *kan* betragtes som undervisning – hvilket både vil øge de pædagogiske muligheder og styrke gensidigheden mellem pædagoger og lærere i arbejdet. Både god leg og god undervisning er psykologisk set kendetegnet af, at barnet er aktivt, målrettet, tryk ved de gældende regler, tilpas udfordret, intetst sansende hvad der foregår, og koncentreret. *Det er i skolesammenhæng i alles interesse primært at fo-*

kusere på, hvad eleverne lærer, og sekundært på hvilke pædagogiske metoder der anvendes. Det afgørende succes-kriterium i skolen er ikke undervisningens form og konkrete indhold, men læreprocesserne og læringsresultaterne.

6. Antagelse: *Kombinationen af tilpas høje forventninger og en høj grad af støtte til børnene fra forældrenes og de professionelle side giver børnene mening gennem oplevelsen af at være udfordrede og af betydning i den større sammenhæng.* Ved at vise børnene, at man har høje forventninger til dem, fortæller man dem indirekte, at de kan en masse, som man beundrer dem for. Ved at overbevise børnene om, at de til enhver tid kan regne med de voksnes støtte, hvis de har brug for det, bliver børnene både mere lærenemme, mere dristige og mere kreative.
7. Antagelse: *Det er i alles interesse at kombinere et horisontalt og vertikalt talentbegreb i skolen, så man både understøtter behovet for bredde og elite.* Ethvert barn vil til enhver tid generelt være bedst tjent med at være tilpas udfordret, og barnet vil specifikt være bedst tjent med at kunne udvikle sine styrkesider fuldt ud og med at kunne afhjælpe sine svagheder eller gøre dem irrelevante. Der er ingen, som har interesse i, at et barn i skolen bliver ked af det, fordi barnet har et særligt talent, som gør det anderledes, eller har sværere ved at lære noget bestemt end de andre.

*Vedrørende menneskelig sammenhæng og mangfoldighed*

8. Antagelse: *Det er nødvendigt at balancere hensynet til det enkelte barns interesser med hensynet til fællesskabets interesser i en demokratisk kultur.* Hvis man prioriterer individualitet uden fællesskab, risikerer man kulturel opløsning – og hvis man prioriterer fællesskab uden individualitet, risikerer man at skabe totalitær kultur. Hvis mennesker bliver for ens, vil fællesskabet blive for ukreativt og kedeligt – og hvis mennesker bliver for forskellige/individualistiske, vil de komme i negativ konflikt med hinanden.
9. Antagelse: *Både konkurrence og socialt fællesskab er uomgængelige og vigtige dimensioner i menneskelivet, som også bør præge skolen på måder, så den enkeltes succes opleves som en styrke for fællesskabet, og så fællesskabet opleves som en styrke for den enkelte.* Der er mange tegn på, at konkurrence i skolen hidtil ikke har været tilstrækkelig ”sund”, for så vidt konkurrencen har medført social polarisering og modløshed. Det ser imidlertid ikke ud til, at løsningen blot er at hæmme konkurrence. Eksempelvis tilskrives drenges problemer med at finde glæde i skolelivet ofte, at der er for lidt konkurrence – med den spænding, de risici og det ”eventyr”, konkurrence indebærer.
10. Antagelse: *Et moderne samfund kan kun fungere med udstrakt arbejdsdeling, og forskellige funktioner og professioner må således grundlæggende betragtes som ligeværdige – uanset uddannelsesvarighed, løn og andre forhold i øvrigt.* Her vil det være vigtigt at skelne mellem ”strategisk vigtighedsgrad” (det vil trods alt nok være lettere at erstatte en lærer end en statsminister) og ”menneskeretlig vigtighedsgrad” (hvor ethvert menneskeliv helt grundlæggende betragtes som ligeværdigt med andre). Det er selvsagt sidstnævnte betydning, der må præge en skole, uanset hvor store forskelle der måtte være mellem forskellige elevers eller professionelle præstationer og indflydelse i øvrigt, hvis det skal være en skole ”for folket”.
11. Antagelse: *En hvilken som helst pædagogisk aktivitet eller periode er både værdifuld i sig selv, og rettet mod noget senere.* Barndommen er selvfølgelig vigtig i sig selv, for den er børnenes hele liv og levned. Men barndommen er også på utallige måder inspireret af, hvad børnene drømmer om at blive, når de bliver store. Pædagogik må nødvendigvis både give børn oplevelsen af, at livet er værd at leve i sig selv, og at livet er en rejse ind i fremtiden, hvortil man må være godt rustet. Mere generelt er livets mening både livet selv og kampen for livets videreførelse.

*Se uddybende notater af lektor, cand. pæd. psych. Hans Henrik Knoop i rapportens bilagsdel.*

## 5. National og international viden om småbørnsområdet og skolestart

### 5.1. Ressourcetildeling og dækningsgrad

Danmark indtager en fremtrædende position i OECD's analyser af ressourcefordeling til såvel dagpasning som grundskole. På begge områder ligger Danmarks blandt de tre bedst placerede lande. Hvad dagpasningen angår, skal dette dog samtidig ses på baggrund af, at Danmark også ligger blandt de allerhøjeste, hvad dækningsgrad i dagpasningen angår. Se nærmere kapitel 6.

### 5.2. Dagtilbud

Tilfredsheden med danske dagtilbud er høj. En undersøgelse gennemført af KL og Finansministeriet (KL-kompassets Landsundersøgelse 2005) viser, at ni ud af ti forældre var tilfredse uanset typen af tilbud. Undersøgelsen viser, at det især er dagplejerens eller institutionens evne til at skabe trivsel for børnene, der er afgørende for forældrenes tilfredshed med dagtilbuddet.

OECD udgav i 2001 en analyse, *Starting Strong*, hvor man efter gennemgang og sammenligning af tendenser i en række lande oplyste 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.

Stig Broströms analyse af danske daginstitutioner fra 2004 viser, at selv om institutionerne har udarbejdet virksomhedsplaner, så har der i hvert fald i 2003 været et misforhold mellem målene i disse planer og planerne for det daglige arbejde. Meget tyder på, at mange pædagoger føler, de er i et dilemma mellem at "nå det hele" og give plads til friere aktiviteter.

Det er dog ikke usandsynligt, at de pædagogiske læreplaner, der blev indført i 2004, har ændret på dette forhold.

### 5.3. Skolestart

#### 5.3.1. Alder ved skolestart

Børns alder ved skolestart varierer meget fra det ene land til det andet. For OECD gælder, at et enkelt land (Irland) starter i 4-års alderen, tre starter i 5-årsalderen, 20 i 6-års alderen og seks i 7-årsalderen. Danmarks skolestartalder ligger dermed blandt de seks højeste i OECD. Oven i dette kommer, at der er en del lande, hvor førskoletilbud er obligatoriske. Dette glæder Belgien, Frankrig og Italien (fra 3-års alderen) samt Holland og Spanien (fra 4-års alderen).

Dansk lovgivning har ikke skolepligt, men undervisningspligt, der normalt indtræder den 1. august i det kalenderår, hvor barnet fylder 7 år. Undervisning i børnehaveklassen medregnes ikke i undervisningspligten. Selv om børnehaveklassen er frivillig, er der i skoleåret 2004/2005 på landsplan kun ca. 270 børn i 1. klasse, der har sprunget børnehaveklassen over. På trods af, at den danske skolestartalder er relativt høj, vælger mange danske forældre imidlertid at udsætte skolestarten/undervisningspligten med et år. I skoleåret 2004/2005 starter 15 pct. af pigerne 1. klasse i kalenderåret, hvor de fylder 8 år og 1 pct. er 9 år, mens 24 pct. af drengene er 8 år og 2 pct. er 9 år. Der er dermed 21 pct. af eleverne, for hvem undervisningspligten er blevet udsat.

#### 5.3.2. Gallupundersøgelse om årsager til udsat skolestart

I januar 2006 har Gallup for Skolestartudvalget gennemført interviews med forældre til børn født i 1999 og 2000. På basis af kontakt med godt 4.000 familier kan det konstateres, at forældrene til 29 pct. af alle børn overvejer udsat skolestart, mens 15,4 pct. udsætter skolestart eller lader børnene gå et år ekstra i børnehave. Af børnene, hvor der har været *overvejelser* om udsat skolestart, er 65,6 pct. drenge. Det gælder videre, at 67,6 pct. af børnene med udsat skolestart ved *ekstra år i børnehave* er drenge, mens 54,8 pct. af børnene, der går et ekstra år i børnehaveklassen, er drenge.

Årsagerne til, at forældre vælger udsat skolestart, er ifølge interviewene helt overvejende bekymringer for, om deres børn har en tilstrækkelig modenhed, herunder såvel en fagligt betinget som en social modenhed. Denne bekymring udviser ikke nogen statistisk sikker systematisk sammenhæng med forældrenes uddannelsesbaggrund, status som enlig forsørger og urbaniseringsgrad, men den er klart størst hos forældre til enebørn eller førstefødte.

Det, der angives at være udslagsgivende for forældrenes bekymring og valg af udsat skolestart, er helt overvejende indtryk, de har fået fra børnehavernes pædagoger, mens indtryk og påvirkning fra skolernes personale, bekendte, erfaringer med andre børn og den offentlige debat ikke spiller nogen særlig rolle. Daginstitutionernes forberedelse af børnene og kvaliteten af samarbejdet med skolen ser ikke ud til at have betydning. Det ser dermed ud til, at det er 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.

#### 5.3.3. Alder ved starten af børnehaveklassen

UNI-C har med undersøgelsen *Kortlægning af elever, der går et ekstra år i børnehaveklasse* (notat i bilagsmaterialet til denne rapport) redegjort for, hvor mange af børnehaveklassens elever, der i skoleåret 2005/06 er



startet ”for sent” og ”for tidligt” i forhold til deres fødselstidspunkt. Det viser sig, at der er 16 pct., der er startet ”for sent”, idet de er født i 1998 eller før, mens 1,6 pct. er startet for tidligt, idet de er født i 2000. Forekomsten af udsat skolestart er ca. dobbelt så høj for drenge som for piger, mens der i øvrigt er en større spredning blandt tosprogede elever end blandt ikke tosprogede. Der er endvidere en regional forskel, idet amterne i region Hovedstaden har en lavere forekomst end resten af landet. Højest ligger Bornholms regionskommune med 24 pct. elever med forsinket skolestart.

Undersøgelsen viser videre, at 2,1 pct. af alle elever går et år ekstra i børnehaveklasse, og at dette er dobbelt så hyppigt for drenge som for piger. Hvad et ekstra år i børnehaveklasse angår, ses samme regionale forskelle som for udsat skolestart. Årsagen til udsat skolestart har ikke kunnet undersøges i denne sammenhæng, men for et ekstra år i børnehaveklassen gælder, at den hyppigste årsag er koncentrationsvanskeligheder. I den sammenhæng kan nævnes, at Stig Brostöms undersøgelse *Træk af børnehavenklassens pædagogik* (2002) tillige nævner manglende udvikling af sociale kompetencer.

#### 5.3.4. Børnehaveklassen

Danmarks Evalueringsinstituts (EVA) evaluering af børnehaveklassen i 2002 viste, at mange børnehaveklasseledere opfatter leg og de faglige elementer som hinandens modsætninger, hvad der af evalueringsgruppen karakteriseres som en falsk modsætning. Man peger videre på, at arbejdet i børnehaveklassen ofte savner en tilknytning til en konkret pædagogisk sammenhæng mellem daginstitution, børnehave, 1. klasse og SFO/fritidshjem. Endelig behandler evalueringen personalets uddannelsesforhold, og man 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 indskoling i øvrigt.

#### 5.3.5. Rullende skolestart

Rullende skolestart afprøves p.t. som forsøg på et antal skoler. I efteråret 2003 foretog PA Consulting Group en sammenfattende, overordnet evaluering af de forsøg med rullende skolestart, der på det tidspunkt havde været iværksat/forsøgt iværksat siden 1998 - i alt ni skoler fordelt på otte kommuner. Evalueringen viser, at ordningen har en række positive virkninger, herunder ikke mindst, at der med denne ordning lægges en naturlig vægt på differentieringen af undervisningen, idet børnehaveklasseeleverne ikke længere kan betragtes som en homogen enhed. Dertil kommer, at elevernes gensidige socialisering styrkes ved overlevering af en eksisterende kultur fra barn til barn, samtidig med at medlæringen mellem børnene styrkes markant. Evalueringen fremhævede, at ordningen særligt giver gevinst, når den kædes sammen med elevernes organisering i aldersintegrerede klasser.

Det er værd at bemærke, at hovedparten af respondenterne, der indgik i evalueringen, udtrykte ønske om, at der lovgivningsmæssigt åbnes mulighed for, at skolerne kan indføre rullende skolestart. Det gælder både de skoler, som på evalueringstidspunktet havde igangværende forsøg, og skoler, der havde opgivet forsøget, eller som af forskellige årsager aldrig kom i gang.

Ved en rundspørge til samtlige kommuner, som Undervisningsministeriet foretog i foråret 2004 om interessen for at iværksætte forsøg med rullende skolestart, gav 47 kommuner tilbagemelding om positiv interesse.

### 5.3.6. Skoledagens længde

Skoledagens længde udviser ligesom skolestarttidspunktet stor variation mellem lande. Det fremgår af OECD's publikation *Education at a Glance 2005*, at Danmark ligger lavt på dette felt. OECD-landene havde i 2003 i gennemsnit afsat 6.852 timer for elever i aldersgruppen 7-14 år. Finland lå lavest med godt 5.500 timer, fulgt af Polen, Norge, Danmark, Japan, Sverige og Korea med knap 6.000 timer. Højest lå Italien, Holland, Australien og Skotland med ca. 8.000 timer. Til 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 og Irland. Da især de skandinaviske lande har en meget høj erhvervsfrekvens for kvinder, er der et behov for, især for de yngste skolebørn, at supplere skoledagen med fritidstilbud.

### 5.4. Skolefritidsordninger

Hvad SFO'en angår, viser EVA's videncenter-evaluering fra 2006, *Skolefritidsordninger – mellem skole- og fritidspædagogik*, at det er en helt gennemgående indstilling hos medarbejderne, at der skal være forskel på undervisning og SFO. SFO skal være et frirum for børnene og præges af valgfrihed og selvbestemmelse. Lektielæsning bør derfor efter de flestes opfattelse ikke indgå som en obligatorisk aktivitet i SFO. 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, herunder udvikling af sproglige kompetencer, er vigtige emner i sådanne 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. Endelig anbefales, at man begynder at se på den skolepædagogiske merværdi, SFO'en giver.

### 5.5. Børn med behov for en særlig indsats

I en analyse af tidlig indsats over for småbørn, udført af European Agency for Development in Special Needs Education for EU fra 2005, er eksperter bekymret for konsekvenserne af de vedvarende samfundsmæssige ændringer med øget antal skilsmisser og enlige forsørgere, som man anser for at være en væsentlig baggrund for det stigende antal børn med psykologiske og socio-emotionelle vanskeligheder. Man peger videre på behovet for et kvalitetsfuldt samarbejde mellem medarbejdere fra flere områder og professioner og mellem disse medarbejdere og familierne. Når en tidlig indsats er påkrævet, bør familien og det faglige team omkring barnet i fællesskab udarbejde en individuel plan. 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.

En undersøgelse gennemført for Undervisningsministeriet og Strukturkommissionen i 2003 viste, 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, samtidig med at man inden for folkeskolens rammer søger at fremme fagligheden. Det sidste 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 tegn på, at en tidlig indsats, helst i samarbejde med dagpasningen, virker rummelighedsskabende. Meget tyder også på, at den specialisering af den specialpædagogiske indsats, der har fundet sted de seneste år, med på den ene side kompetence i forbindelse med 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 den udvidede adgang til holddannelse, som blev vedtaget af Folketinget i april 2003 med virkning fra august 2003. Endelig viser undersøgelsen, at lærere og pædagoger har brug for støtte og supervision, når der opstår problemer, og her har såvel skolernes specialcentre og Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) vigtige roller at spille.

## 6. Dagtilbud, herunder formålsparagraf og pædagogiske læreplaner

### 6.1. Status

I dag er godt 80 pct. af alle børn i alderen 1-2 år i enten dagpleje, vuggestue eller aldersintegreret daginstitution. Op imod 95 pct. af de 3-6-årige børn er i børnehave. 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. Dækningsgraden for de 3-5-årige børn af indvandrere er 77 pct. og for efterkommere 81 pct. Majoriteten af alle børn mellem 1-6 år i Danmark uanset etnisk baggrund er således i dagtilbud. Dagtilbud er ikke obligatorisk.

Regeringen vil i perioden 2005-2009 afsætte 2 mia. kr. til at forbedre kvaliteten i dagtilbuddene. Der er i forbindelse med finanslovsforhandlingerne for 2006 indgået aftale om de første 400 mio. kr. Af disse midler skal en stor del anvendes til en særlig indsats i forhold til udsatte børn i dagtilbud. Der vil således blive etableret en ansøgningspulje, hvorfra kommuner bl.a. kan søge midler til projekter, der har fokus på udsatte børns læring, projektansættelse af særlige ressourcepersoner og udrykningshold, der vejleder det faste personale i problemstillinger vedrørende børn med behov for en særlig indsats. Derudover igangsættes en undersøgelse af eksisterende viden om udsatte børn i dagtilbud samt om metoder og organiseringer, der virker. På baggrund af undersøgelsen igangsættes modelprojekter.

#### 6.1.1. Formålsbestemmelse

I takt med den stadig større dækningsgrad har opmærksomheden fra politisk hold i forhold til indholdet i dagtilbuddene også været stigende. For blot 10-15 år siden var der ikke bestemmelser, der detaljeret beskæftigede sig med det pædagogiske indhold, men kun regler om optagelse, betaling mv. Uden for det pædagogiske miljø blev dagtilbuddene derfor også ofte betegnet som en arbejdsmarkedspolitisk foranstaltning uden andet formål end at passe børnene, mens forældrene var på arbejde.

Med serviceloven i 1998 kom der en formålsbestemmelse for området, der definerede, hvad samfundet forventede af dagtilbuddene. I 2004 blev stk. 6 om demokrati og integration tilføjet:

§ 8. Kommunen fastsætter mål og rammer for dagtilbuddenes arbejde som en integreret del både af kommunens samlede generelle tilbud til børn og af den forebyggende og støttende indsats over for børn, herunder børn med nedsat fysisk eller psykisk funktionsevne eller med andet behov for støtte.

Stk. 2. Dagtilbuddene skal i samarbejde med forældrene give børn omsorg og støtte det enkelte barns tilegnelse og udvikling af sociale og almene færdigheder med henblik på at styrke det enkelte barns alsidige udvikling og selvværd og at bidrage til, at børn får en god og tryk opvækst.

Stk. 3. Dagtilbuddene skal give muligheder for oplevelser og aktiviteter, der bidrager til at stimulere barnets fantasi, kreativitet og sproglige udvikling, samt give barnet rum til at lege og lære og til fysisk udfoldelse, samvær og mulighed for udforskning af omgivelserne.

Stk. 4. Dagtilbuddene skal give børn mulighed for medbestemmelse og medansvar og som led heri bidrage til at udvikle børns selvstændighed og evner til at indgå i forpligtende fællesskaber.

*Stk. 5.* Dagtilbuddene skal medvirke til at give børn forståelse for kulturelle værdier og for samspillet med naturen.

*Stk. 6.* Dagtilbuddene skal medvirke til og understøtte børns demokratiforståelse og integration i og samhørighed med det danske samfund.

I 2002 og 2003 blev formålsbestemmelsen evalueret. Evalueringen, der blev foretaget af CASA (Center for Alternativ Samfundsanalyse) og Højvangsseminariet, skulle afdække, om formålsbestemmelsen var kendt, anvendt og havde effekt. Det konkluderedes i evalueringen, at formålsbestemmelsen umiddelbart havde bidraget til, at det pædagogiske indhold i dagtilbuddene i højere grad var kommet på dagsordenen i kommunerne og i dagtilbuddene. Der var uden for dagtilbuddene kommet et større kendskab til, hvad der foregik i dagtilbuddene grundet en generel større synlighed og skriftlighed. Evalueringen viste desuden, at der ikke var mange kommuner, der havde en politik for dagtilbudsområdet, hvor fokus var på det pædagogiske indhold. De fleste kommuner havde dog målsætninger i forhold til enkeltområder.

### 6.1.2. Pædagogiske læreplaner

På baggrund af evalueringen og regeringens handlingsplan *En god start til alle børn* (2003) om at bryde negativ social arv fremsatte regeringen forslag om pædagogiske læreplaner i dagtilbud for at sikre et mere systematisk og ensartet arbejde med indholdet og især læringen i dagtilbuddene, herunder i særdeleshed i forhold til de udsatte børn. Videnopsamlingen om social arv (2003) redigeret af Socialforskningsinstituttet viser, at gode dagtilbud med fokus på udvikling og understøttelse af børns sociale, emotionelle og intellektuelle kompetencer kan gøre en positiv forskel i udsatte børns liv. Derfor var et af hovedformålene med de pædagogiske læreplaner at styrke arbejdet og indsatsen i forhold til udsatte børn i dagtilbuddene.

I august 2004 blev formålsbestemmelsen således suppleret med § 8 a om pædagogiske læreplaner i dagtilbud. En uddybning af lovens § 8 a findes i bekendtgørelsen om formål og principper for læring i dagtilbud:

**§ 8 a.** Det enkelte dagtilbud skal udarbejde en pædagogisk læreplan for børn i aldersgruppen ½-2 år og aldersgruppen fra 3 år til skolealderen, der giver rum for leg, læring og udvikling. For den kommunale dagpleje udarbejdes læreplanen samlet for alle dagplejehjem tilknyttet den kommunale dagpleje.

*Stk. 2.* Den pædagogiske læreplan skal med udgangspunkt i sammensætningen af børnegruppen beskrive dagtilbuddets arbejde med mål for læring og indeholde overordnede pædagogiske beskrivelser af relevante mulige aktiviteter og metoder. Herudover skal det beskrives, hvordan udsatte børns læring understøttes. Læringsmålene er fælles overordnede mål for, hvilke kompetencer den pædagogiske læringsproces i dagtilbuddet skal lede frem imod, jf. stk. 1. Socialministeren fastsætter nærmere regler for indhold af og overordnede mål for læring i dagtilbuddene.

*Stk. 3.* Dagtilbuddets forældrebestyrelse samt kommunalbestyrelsen godkender den pædagogiske læreplan. Læreplanen skal evalueres årligt af forældrebestyrelsen i dagtilbuddet med henblik på eventuel revision.

*Fra bekendtgørelsen nr. 684 af 25. juni 2004 i uddrag*

*Formål og principper for læringen i dagtilbud*

§ 1. Ophold i dagtilbuddet skal bidrage til, at børns læring understøttes, jf. lovens § 8. Det pædagogiske personale skal støtte, lede og udfordre børns læring, som børnene er medskabere af. Læringen sker både gennem spontane oplevelser og leg, samt ved at den voksne skaber eller understøtter situationer, der giver børnene mulighed for fornyelse, fordybelse, forandring og erfaring.

*Stk. 2.* Det pædagogiske personale skal sikre, at der i dagtilbuddet bliver sat fokus på alle barnets potentialer og kompetencer for at ruste det enkelte barn til at begå sig i livet. I tilrettelæggelsen af læringsmiljøer skal der tages hensyn til børns forskellige forudsætninger.

*Stk. 3.* Læringen i dagtilbuddet skal bidrage til at sikre en harmonisk overgang til fritidsliv og skolen.

*Temaer og mål i pædagogiske læreplaner*

§ 2. Der skal i alle dagtilbud efter serviceloven udarbejdes en pædagogisk læreplan, der behandler temaerne:

- 1) Barnets alsidige personlige udvikling (personlige kompetencer).
- 2) Sociale kompetencer.
- 3) Sprog.
- 4) Krop og bevægelse.
- 5) Naturen og naturfænomener.
- 6) Kulturelle udtryksformer og værdier.

*Stk. 2.* Den pædagogiske læreplan skal ikke nødvendigvis struktureres efter temaerne. Der kan anvendes andre inddelinger. Kommunen og dagtilbuddet kan lokalt supplere med andre temaer.

§ 3. Den pædagogiske læreplan skal indeholde mål og eventuelle delmål for, hvilke kompetencer og erfaringer den pædagogiske læringsproces skal give børn mulighed for at tilegne sig. Det skal endvidere fremgå, hvilke overvejelser om læringsmål, metoder og aktiviteter, der er i forhold til børn med særlige behov.

*Stk. 2.* Målene i den pædagogiske læreplan skal udarbejdes under hensyntagen til lokale forhold såsom dagtilbuddets geografiske placering, fysiske muligheder, børnegruppens sammensætning (alder, køn, handicap, sociale og kulturelle baggrunde samt sproglige forudsætninger m.v.), herunder aldersgrupperne fra ½ år til 2 år og fra 3 år og til den alder, hvor børnene begynder i skole.

[...]

*Stk. 4.* Det skal fremgå af den pædagogiske læreplan, hvordan dagtilbuddet dokumenterer og følger op på, om den pædagogiske læringsproces leder frem imod de opstillede mål.

*Ansvar for udarbejdelsen af den pædagogiske læreplan, godkendelse, opfølgning og evaluering*

§ 4. Ledelsen i dagtilbuddet er over for forældrebestyrelsen og kommunalbestyrelsen ansvarlig for, at den pædagogiske læreplan bliver udarbejdet. Den pædagogiske læreplan skal beskrive, hvordan dagtilbuddet mere konkret vil arbejde med de anførte indholdstemaer, og hvordan det leder frem mod målene.

*Stk. 2.* Dagtilbuddets forældrebestyrelse samt kommunalbestyrelse godkender den pædagogiske læreplan, jf. lovens § 8 a, stk. 3, 1. punktum.

*Stk. 3.* Læreplanen skal evalueres årligt af forældrebestyrelsen i dagtilbuddet med henblik på eventuel revision, jf. lovens § 8 a, stk. 3, 2. punktum.

Samtidig viste undersøgelsen *Signalement af den danske daginstitution* (2004) af Stig Broström, at der er god mening i, at området blev mere fokuseret i det pædagogiske arbejde, idet undersøgelsen påviste, at der ofte ikke var sammenhæng mellem de overordnede mål, og det der skete i praksis.

En af de andre intentioner med de pædagogiske læreplaner var at sikre en bedre sammenhæng med børnehaveklassen og skolen. Bekendtgørelsen beskriver således seks indholdstemaer, der er i overensstemmelse med de bestemmelser, der gælder i forhold til børnehaveklassen. Overensstemmelsen mellem temaer skal bidrage til, at sammenhængen mellem de forskellige tilbud bliver synlig for forældrene, og at barnet vil opleve en mere harmonisk overgang til skolen. Hensigten er endvidere, at det øgede fokus på læring i dagtilbuddene bidrager til, at barnet får et godt skoleforløb, idet lysten til at lære og fundamentale kompetencer bliver understøttet i dagtilbuddet.

Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggender har netop igangsat en evaluering af de pædagogiske læreplaner, der afsluttes endeligt i 2007. Evalueringen foretages af et konsortium bestående af NIRAS konsulenterne, Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut (AKF) og Udviklingsforum. Formålet med evalueringen er dels at få viden om, hvor udbredt læreplanerne er, hvordan de er implementeret, og hvilken effekt de har i forhold til børns kompetenceudvikling, dels at denne viden bliver spredt ud til og forankret i dagtilbud og kommuner ved hjælp af erfaringsnetværk, workshops, kursusmateriale mv.

Der vil løbende komme resultater fra evalueringen, første gang i maj 2006.

## 6.2. Dagtilbud og læring i andre nordiske lande

### 6.2.1. Finland

#### **Formålet for de finske dagtilbud (dagvården):**

Dagvården skall stöda dagvårdsbarnens hem i deras uppgift att fostra barnen samt tillsammans med hemmen främja en balanserad utveckling av barnets personlighet.

Dagvården skall för sin del erbjuda barnet fortgående, trygga och varma människorelationer, en verksamhet som på ett mångsidigt sätt stöder barnets utveckling samt en med tanke på barnets utgångssituation gynnsam uppväxtmiljö.

I enlighet med barnets ålder och individuella behov skall dagvården, med beaktande av det allmänna kulturarvet, främja barnets fysiska, sociala och emotionella utveckling samt stöda barnets estetiska, intellektuella, etiska och religiösa fostran. Då den religiösa fostran stöds skall barnets föräldrars eller förmyndares övertygelse respekteras.

Vid främjandet av barnets utveckling bör dagvården stöda barnets uppväxt när det gäller gemensamt ansvar, fred och värdande om livsmiljön.

Der er ikke en bindende national læreplan. Det sociale forsknings- og udviklingscenter Stakes har udarbejdet ”National Curriculum Guidelines”, der beskriver indhold og kvalitet i forhold til tidlig læring. Det er en håndbog for alle lokale myndigheder, som har ansvaret for dagtilbud, i forhold til udarbejdelse af kommunale, dagtilbudsforankrede og individuelle læreplaner. Planerne for læring og omsorg skal forstås bredere end ”skolelæreplaner”.

Temaerne der arbejdes med i guiden, er matematisk, naturvidenskabelig, historisk/samfundsmæssig, æstetisk, etisk og religiøs/filosofisk orientering. Det understreges, at der ikke er tale om fag i traditionel skoleforstand, men om temaer, der naturligt kan relateres til skolens fag. For nogle af temaernes vedkommende relaterer de sig til flere fag. Man er i øjeblikket i gang med at forny loven, hvor definitioner

for disse planer for læring og omsorg vil blive præciseret. Der er ikke centrale mål eller test i forhold til børn i alderen 0-6 år.

### 6.2.2. Norge

Pr. 1. januar 2006 trådte en ny lov om børnehaver og rammeplan i kraft. Der er tale om en form for national læreplan (rammeplan) for børnehaverne. Rammeplanen angiver retningslinjer for børnehavernes indhold og opgaver og skal ses som et arbejdsredskab for hele personalegruppen i planlægning, efterfølgelse og vurdering af virksomheden. Den skal bl.a. stimulere til refleksion om barnets liv og personalets arbejde i børnehaven.

Det er intentionen, at børnehavernes arbejde skal vurderes ved, at arbejdet beskrives, analyseres og fortolkes i forhold til kriterierne givet i barnehageloven, rammeplanen og eventuelle lokale planer. Børnehavelederen har et overordnet ansvar for, at den pædagogiske virksomhed vurderes på en planlagt, systematisk og åben måde. Hvordan vurderingen af børnehavens arbejde skal gennemføres, skal nedfældes i årsplanen.

#### **Formåls- og indholdsbestemmelse i den norske barnehagelov:**

##### **§ 1. Formål**

Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.

Barnehagen skal hjelpe til med å gi barna en oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier.

Eiere av private barnehager kan i vedtektene bestemme at andre ledd ikke skal gjelde. Private barnehager og barnehager eiet eller drevet av menigheter innen Den norske kirke kan i vedtektene fastsette særlige bestemmelser om livssynsformål.

##### **§ 2. Barnehagens innhold**

Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet.

Barnehagen skal bistå hjemmene i deres omsorgs- og oppdrageroppgaver, og på den måten skape et godt grunnlag for barnas utvikling, livslange læring og aktive deltakelse i et demokratisk samfunn.

Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling. Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser.

Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur.

Barnehagen skal gi barn grunnleggende kunnskap på sentrale og aktuelle områder. Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter.

Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap.

Departementet fastsetter en rammeplan for barnehagen. Rammeplanen skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver.

Barnehagens eier kan tilpasse rammeplanen til lokale forhold.

Med utgangspunkt i rammeplan for barnehagen skal samarbeidsutvalget for hver barnehage fastsette en årsplan for den pedagogiske virksomheten.

Kommunen er lokal børnehavemyndighed. Kommunen skal give vejledning og påse, at børnehaverne drives i overensstemmelse med gældende regler.

### 6.2.3. Sverige

Bestemmelserne om dagtilbud (förskolan) til børn findes i skoleloven, som beskriver dagtilbudsformer, kommunernes ansvar og krav til kvalitet. Ud over denne bestemmelse gælder det for dagtilbuddene, at den skal leve op til "Läroplan för förskolan, Lpfö 98". Den nationale læreplan fremgår ikke af skoleloven, men af en forordning.



Formålet med dagtilbud i henhold til skoleloven for førskolevirksomhed og skolbarnsomsorg i Sverige er:

Förskoleverksamhetens uppgift är att genom pedagogisk verksamhet erbjuda barn fostran och omvårdnad. Skolbarnsomsorgens uppgift är att komplettera skolan samt erbjuda barn en meningsfull fritid och stöd i utvecklingen.

För bedrivande av förskoleverksamhet och skolbarnsomsorg skall det finnas personal med sådan utbildning eller erfarenhet att barnens behov av omsorg och en god pedagogisk verksamhet kan tillgodoses. Barngrupperna skall ha en lämplig sammansättning och storlek. Lokalerna skall vara ändamålsenliga.

Förskoleverksamheten och skolbarnsomsorgen skall utgå från varje barns behov. Barn som av fysiska, psykiska eller andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling skall ges den omsorg som deras speciella behov kräver. Lag (1997:1212).

I læreplanen er målene for dagtilbuddenes arbejde beskrevet og dermed den ønskede kvalitetsudvikling i dagtilbuddene. Dagtilbuddenes mål angiver, hvad dagtilbuddene skal stræbe efter, når det gælder børns udvikling (tilstræbelsesmål). Skolen arbejder også med tilstræbelsesmål. Derudover skal skolen også arbejde med ”opnåelsesmål”, som er mål, skolen skal sikre, at alle børn opnår.

Eksempler på mål fra læreplanen for førskolan inden for ”Normer og værdier” er:

Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar

- öppenhet, respekt, solidaritet och ansvar,
- förmåga att ta hänsyn till och leva sig in i andra människors situation samt vilja att hjälpa andra,
- sin förmåga att upptäcka, reflektera över och ta ställning till olika etiska dilemman och livsfrågor i vardagen,
- förståelse för att alla människor har lika värde oberoende av kön, social eller etnisk bakgrund och respekt för allt levande och omsorg om sin närmiljö.

Dagtilbuddenes virksomhed er kommunernes ansvar, og det er således kommunernes ansvar at følge op og vurdere, om dagtilbuddene har arbejdet i retning af målene i læreplanen, som staten har sat op. Fra og med foråret 2005 skal hver kommune, hver kommunalt drevet dagtilbud og hver kommunalt drevet fritidshjem årligt udarbejde en skriftlig kvalitetsredegørelse. Kommunens kvalitetsredegørelse skal omfatte de kommunalt drevne dagtilbud og fritidshjem.

Statens Skolverk er statslig tilsynsmyndighed for både dagtilbud, fritidshjem og skole. Skolverkets opgave er at angive mål for at styre, informere for at påvirke og undersøge for at forbedre. Myndigheden for skoleudvikling skal støtte og inspirere kommuner og andre ansvarlige samt dagtilbud og skoler i deres kvalitetsudvikling af virksomheden.

### 6.3. Udvalgets overvejelser og forslag

#### 6.3.1. Formålsbestemmelse

Udvalget har haft til opgave at vurdere formålsbestemmelsen for dagtilbuddene og er efter drøftelser heraf nået frem til, at den i vidt omfang er dækkende i forhold til de elementer, der er væsentlige for børns ophold i dagtilbud, jf. antagelserne i kapitel 4. Drøftelsen med organisationerne viste ligeledes, at der er stor tilfredshed med formålsbestemmelsen.

I udvalgets kommissorium er udvalget eksplicit blevet bedt om at forholde sig til udsatte børn. Fokus på udsatte børn og deres læring er styrket i forbindelse med bestemmelsen om læreplaner fra 2004, idet alle dagtilbud ved udarbejdelsen af læreplanen skal redegøre for, hvordan udsatte børns læring under-

støttes. Det er uddybet i bekendtgørelsen, at det af læreplanen skal ”fremgå, hvilke overvejelser om læringsmål, metoder og aktiviteter, der er i forhold til børn med særlige behov”. Udvalget finder derfor ikke, at der er brug for yderligere lovbestemmelser, men i højere grad bedre redskaber, jf. anbefalingerne i kapitel 7.

Der er dog en væsentlig mangel i formålsbestemmelsen for dagtilbuddene, idet der ikke er nogen reference til skolen og overgangen til skolen. Overgangen til skolen er kun nævnt i bekendtgørelsen til læreplanerne.

*Udvalget foreslår:*

- *Formålsbestemmelsen* i loven bør udbygges med en passus om, at dagtilbuddene i samarbejde med forældre og skolen skal sikre en god overgang til skolen.

### 6.3.2. Pædagogiske læreplaner

På mødet, som skolestartudvalget havde med kommunale og faglige organisationer samt børne- og forældreorganisationer, fremførte flere af organisationerne, at de foreløbige erfaringer med læreplanerne, som de havde kendskab til, var meget positive. De anbefalede derfor udvalget at lade læreplanerne og arbejdet med disse blive yderligere udviklet, inden der eventuelt sættes nyt i gang.

Udvalget vurderer, at læreplanerne og arbejdet med disse bør have mulighed for at blive implementeret og evalueret, inden der sættes nye initiativer i gang. Udvalget anbefaler derfor, at den allerede igangsatte evaluering fortsættes. I denne forbindelse er det udvalgets opfattelse, at der bør sikres fokus på børn med behov for en særlig indsats.

*Udvalget foreslår:*

- De *pædagogiske læreplaner* vurderes, når den igangsatte evaluering foreligger, og der sættes særlig fokus på børn med behov for en særlig indsats.

### 6.3.3. Bedre dokumentation og evaluering

For at sikre en høj kvalitet og sammenhæng med skolen er det væsentligt, at dagtilbuddene løbende dokumenterer og evaluerer praksis for derigennem at kunne justere denne praksis i forhold til de krav, der bl.a. stilles gennem de pædagogiske læreplaner og kravene på skoleområdet. Det fremgår af reglerne for de pædagogiske læreplaner, at de skal evalueres årligt af forældrebestyrelsen.

Der udføres i dag løbende undersøgelser og forskning af forskellige forhold på dagtilbudsområdet, men der er ikke en systematisk og central indsamling og spredning af viden om dagtilbudsområdet. Der foretages heller ikke systematiske evalueringer.

Bl.a. på den baggrund er det i forlængelse af finanslovsaftalen for 2006 besluttet at etablere en evaluering- og rådgivningsfunktion på dagtilbudsområdet. Den skal indsamle viden om og evaluere praksis

og implementeringen af lovgivningen i dagtilbud løbende, herunder især de pædagogiske læreplaner og de seks temaer. Den skal endvidere rådgive og inspirere dagtilbud og kommuner i forhold til arbejdet med læring, måling og lokal evaluering samt overgangen til skolen.

Udvalget foreslår derfor, at denne funktion står for eller initierer følgende:

- *Dokumentation og evaluering* af praksis i dagtilbuddene udbygges og forbedres, bl.a. ved udvikling af evaluerings- og screeningsredskaber til brug for det lokale niveau i forhold til vurdering af børns sproglige udvikling.

Skolestartudvalget afstår fra at anbefale en bestemt metode eller et bestemt redskab, men kan pege på nedenstående eksempel, der bl.a. kan tilgodese sprogstimulering.

#### **Eksempel på evaluerings- og screeningsredskaber**

En systematisk og kvalificeret registrering og evaluering af effekten af arbejdet med læring i dagtilbuddene kunne tage udgangspunkt i fx et netbaseret ekspertsystem som personalet i dagtilbuddene frit kunne benytte sig af.

Et ekspertsystem er betegnelsen for et computerprogram, der er udarbejdet af eller i direkte samarbejde med eksperter, og som er i stand til at *lede en ikke-ekspert gennem den samme proces, som en ekspert i givet fald ville gennemføre* – uden nævneværdig kvalitetsforringelse. Et ekspertpanel holder programmet fagligt ajour.

Et sådant program kunne med fordel udarbejdes af fx sprogscreenings-eksperter i samarbejde med kompetente softwareprogrammører, i en form som kunne betjenes af uddannede praktikere i dagtilbuddet via Internettet. Disse praktikere ville i givet fald være ansvarlige for hele processen, omfattende introduktion til børn og forældre samt vejledning før, undervejs og efter – inklusive det at observere børnene eller stille børnene opgaverne.

Ved at screene et barn via programmet får man et standardiseret og praktisk redskab i det enkelte dagtilbud, samtidig med at et netbaseret program også giver mulighed for hurtigt at ændre programmet fra centralt hold, når der fremkommer nye forskningsresultater og ny viden.

#### **6.4. Udvalgets anbefalinger om dagtilbud**

- *Formålsbestemmelsen* i loven bør udbygges med en passus om, at dagtilbuddene i samarbejde med forældre og skolen skal sikre en god overgang til skolen.
- De *pædagogiske læreplaner* vurderes, når den igangsatte evaluering foreligger, og der sættes særlig fokus på børn med behov for en særlig indsats.
- *Dokumentation og evaluering* af praksis i dagtilbuddene udbygges og forbedres, bl.a. ved udvikling af måle- og screeningsredskaber til brug for det lokale niveau i forhold til vurdering af børns sproglige udvikling.

### **7. Skolestart**

De spørgsmål, der behandles her, omfatter

- 1) Relationen mellem dagtilbud og skole
- 2) Hvornår skolestarten bør finde sted
- 3) Undervisningsdifferentiering og sprogscreening ved skolestart
- 4) Indhold og undervisning i den Ny 1. klasse
- 5) Strukturen i indskolingen
- 6) Skolestartudvalgets anbefalinger

## 7.1. Overgang fra dagtilbud til skole

### 7.1.1. Status, værdier og brændpunkter

Dagtilbuddet er orienteret mod barnets trivsel, læring og alsidige udvikling og ser børnehaven som et rart sted for børnene, en mødeplads, hvor de får mulighed for at være sammen med kammerater. Et sted, der har en egen værdi. Samtidig skal børnehavens pædagogik orientere sig mod barnets fremtidige liv i skole, kultur og samfund.

Ved overgangen til skolen er der i de fleste børnehaveklasser fortsat fokus på den børnehavepædagogiske tradition med leg, praktisk musisk virksomhed og fysisk aktivitet. Men samtidig er der også fokus på det faglige indhold med henblik på at give barnet forudsætninger for at kunne deltage aktivt i den faglige undervisning i 1. klasse. For nogle børn er overgangen til skolen et kulturchok. For alle børn vil skolen være anderledes end børnehaven.

Det er selvsagt vigtigt at gøre sig nogle overvejelser om overgangen fra dagtilbud til skole. Dette kan også udtrykkes sådan, at børnene skal være skoleparate, og skolen skal være børneparat. Udvalget har i det følgende fremhævet en række overvejelser herom samt udarbejdet en række anbefalinger om relationen mellem dagtilbud og skole.

### 7.1.2. Skoleparate børn

Når barnet skal starte i skolen, er det vigtigt, at det har de kompetencer, som man generelt sætter i forbindelse med at være skoleparat. Dette indebærer, at det er vænnet til og magter at indgå i interaktion, at det kan følge instruktioner, at det har opnået autonomi og selvhjulpenhed og kan løse problemer. Dette indebærer bl.a., at barnet skal have evnen til at håndtere situationen, dvs. vide hvad der skal gøres (handlekompetence) og en generel (begyndende) evne til at tænke over, hvad det gør, hvordan og hvorfor det handler (i fagkredse ofte benævnt metakognition). Er disse kompetencer til stede, vil børnene være skoleparate i den forstand, at de vil kunne få glæde af den undervisning, de møder i skolen.

Når det faglige indhold formidles til de yngste elever, er det vigtigt, at dette sker via småbørnspædagogiske principper, der bl.a. omfatter leg, social interaktion, projekt-, emne- og tværfaglig undervisning. For at få udbytte af undervisningen og det faglige indhold i det første skoleår, vil det være vigtigt, at barnet har en alsidig personlig udvikling, der er underbygget af et aktivt liv i hjem og dagtilbud.

### 7.1.3. Skoleparate dagtilbud

Ud over at børnenes ophold i dagtilbuddet både rummer en værdi i sig selv og bidrager til en almen udvikling (se nærmere om de pædagogiske læreplaner i kap. 6), skal dagtilbuddet også orientere sig mod skolen og skridt for skridt sikre, at børnene erhverver sig kompetencer, der kan bidrage til en succesfuld skolestart. Dette perspektiv bør indgå i dagtilbuddets samlede pædagogik. I denne forbindelse skal der iværksættes særlige forløb for de kommende skolebegyndere, hvilket også i dag er almindelig praksis i

de fleste institutioner, fx benævnt ”skolegruppen”, ”de-længste-ben gruppen” osv. Det er ligeledes vigtigt, at dagtilbuddene tager højde for børns forskellighed og iværksætter en målrettet og differentieret pædagogik, således at alle børn, herunder børn med behov for en særlig indsats eller med særlige forudsætninger, møder udfordringer og støtte specielt afpasset deres behov og forudsætninger, inklusive deres lærings- og udviklingsniveau. Dagtilbuddene skal således sørge for at gøre børnene skoleparate som et led blandt flere i deres samlede pædagogik.

#### 7.1.4. *Børneparat skole*

En børneparat skole er karakteriseret ved, at skolens lærere og pædagoger er i stand til at anlægge et barneperspektiv, dvs. sætte sig ind i barnets måde at opleve og tænke på og skabe en undervisning med dette afsæt. Undervisning af de yngste skolebørn må således ske med hensyntagen til deres konkrete, aktuelle kompetencer og erfaringer. Dette kræver indlevelsesevne og småbørnsdidaktisk kompetence. Men kendskab til det enkelte barn og dets baggrund kræver også, at pædagoger og lærere inden skolestarten har haft et løbende samarbejde med pædagogerne i skoledistriktets dagtilbud.

Et sådant tværfagligt og tværinstitutionelt samarbejde har en tredobbelt effekt:

- 1) Skolestartens indskolingspædagoger og lærere må skaffe sig kendskab til dagtilbuddenes pædagogik og børnenes baggrunde og kompetencer.
- 2) Dagtilbuddenes pædagoger må skaffe sig indsigt i indskolingsklassens 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 matcher, men også udfordrer deres forudsætninger.

At undervisningens indhold og form i en vis udstrækning i begyndelsen af det første skoleår på visse punkter ligner pædagogikkens udformning i børnehave og især i børnehavens ”skolegruppe” betyder, at børnene i skolen har lettere ved at drage nytte af den læring, de erhvervede sig i børnehaven. For at sikre at børnene også kan anvende deres læring i miljøer uden for det miljø, hvor de erhvervede denne læring, må børnene i skolen kunne genkende visse lighedspunkter, fx i miljøets fysiske udformning, i måder at lære på osv.

#### 7.1.5. *”Ny 1. klasse”*

Skolestartudvalget har drøftet forskellige forslag til betegnelse for børnehaveklassen, når den skal indgå i den pligtige undervisning. Udvalget er efter mange drøftelser nået frem til samlet at kunne anbefale betegnelsen ”Ny 1. klasse”, selvom også andre betegnelser havde fortalere. ”Ny 1. klasse” er valgt, fordi betegnelsen naturligt signalerer, at der er tale om den første årgang i skoleforløbet, og at der i ordets bedste betydning er tale om en ny slags 1. klasse, hvor ambitionen er, at det bedste fra børnehaven og skolen forenes i ligeværdighed. Udvalget understreger, at dette ikke på nogen måde indebærer en nedvurdering af det arbejde, der hidtil er præsteret i børnehaveklassen. Tværtimod fremgår det af nærværende rapport, at udvalget anbefaler endnu mere vidtgående gensidighed mellem pædagoger og lærere, end der hidtil har været tale om, fordi bl.a. erfaringerne fra den eksisterende børnehaveklasse taler for det.

Andre betegnelser, som har været bragt i forslag, omfatter ”6-års-klassen”, ”0. klasse”, ”Indskolingsklassen”, ”1. indskolingsklasse” og ”Skolestartklassen”, men alle disse har svagheder. ”6-års-klassen” vil således ikke være nogen rar betegnelse for en syvårig skolestarter, ”0. klasse” signalerer, at man ikke rigtig er noget, ”Indskolingsklassen” og ”Skolestartklassen” er misvisende betegnelser, hvis man ønsker, at skolestarten/indskolingen skal omfatte de første 3-4 årgange samlet, og ”1. indskolingsklasse” lægger op til, at der også er en 2. og 3. af slagsen, såvel som at noget tilsvarende vil gælde for mellemtrin og overbygning med ”1. - 2. - 3. mellemtrinsklasse” osv.

#### 7.1.6. Udvalgets overvejelser og forslag

Udgangspunkt for Skolestartudvalgets drøftelser har været, at den nuværende børnehaveklasse skal omfattes af undervisningspligten. På denne baggrund foreslår udvalget en række tiltag, der kan medvirke til at skabe en god overgang fra dagtilbud til skole.

På trods af de gode viljer er der på grund af organisatoriske og tidsmæssige problemer mange steder et manglende samarbejde mellem børnehav, fritidsordninger og skole. Det er vanskeligt at skabe muligheder for fx gensidige besøg, samordning af pædagogiske læreplaner, udarbejdelse af ”barnets spor” i form af dokumentation af erfaringer, kundskaber og færdigheder erhvervet i børnehaven, som formidles til skolen i form af ”mapper” eller ”kufferter”. Sådanne initiativer vil imidlertid medvirke til at gøre skolestarten lettere, ikke mindst for børn med behov for en særlig indsats.

Det er udvalgets opfattelse, at der må skabes en bedre indholdsmæssig sammenhæng mellem børnehavens og skolens pædagogik. Børnene må i børnehaven forberede sig til skolens undervisning, og der må skabes bedre muligheder for at bedre samarbejdet mellem daginstitutionen og skolen. For at skabe sammenhæng i de første år i skolen må et team bestående af indskolingspædagoger og lærere udvikle en pædagogisk praksis/undervisningsformer i skolestarten, der matcher alle børn.

Der er behov for at markere dagtilbuddets dobbeltfunktion. Dels at det har en egenverdi, dels at dagtilbuddet udgør en indføring i et lærings-, udviklings- og dannelsesforløb, som af OECD rapporten *Starting Strong* betegnes som en del af det samlede uddannelsesforløb. For at skabe grundlag for et udviklet samarbejde mellem børnehav og de første år i skolen anbefaler udvalget, at der på *centralt niveau* gives mulighed for at iværksætte udviklingsarbejder med henblik på at eksperimentere med nye modeller og organisatoriske former for samarbejdet mellem dagtilbud og skole og for afprøvning af nye ledelsesformer. Også interesseorganisationer efterspørger indhentning af flere erfaringer via forsøg og udviklingsarbejder.

Det er indtrykket, at der blandt pædagoger og lærere generelt er en positiv indstilling til at samarbejde om børnenes skolestart, men samtidig en opfattelse af, at de faktiske muligheder skaber visse begrænsninger. Der er derfor efter udvalgets opfattelse behov for, at der både stilles forventninger til og gives rammer for iværksættelse og gennemførelse af et samarbejde mellem børnehav, fritidsordninger og den Ny 1. klasse. Der bør gives reelle muligheder for at udvikle samarbejde mellem pædagogerne i dagtilbud og den Ny 1. classes indskolingspædagoger, lærere og pædagoger i fritidsordningerne. Det er derfor afgørende, at der afsættes tid til gennemførelse af overgangsaktiviteter.

Eksempler på overgangsaktiviteter

**Institutionsniveau***Besøgsprægede aktiviteter:*

- Børnehavens pædagoger, indskolingspædagogerne og lærerne besøger gensidigt hinanden for at orientere sig i hinandens praksis.
- Indskolingspædagogerne og lærerne besøger de kommende skolebørn i deres børnehaver inden skolestart.
- Børnene besøger skolen inden skolestart med børnehavepædagogen.
- Skolen inviterer børn og forældre til at besøge skolen inden skolestart.

*Pædagogiske samarbejds- og koordineringsaktiviteter:*

- Børnehavens pædagoger og teamet af lærer- og indskolingspædagoger koordinerer børnehavens og indskolingsklassernes læreplaner.
- Børnehavepædagogerne, indskolingspædagogerne og lærerne udarbejder en beskrivelse af nødvendige forudsætninger for at opnå en god skolestart.
- Børnehaven og skolen samarbejder om at udvikle en procedure for hos forældrene at fremme en positiv forståelse for den Ny 1. classes indhold og form. Det sker løbende gennem hele børnehavetiden, men intensiveres det sidste år inden skolestart, bl.a. gennem forældremøder i børnehaven og på skolen samt via individuelle samtaler.

*Projektprægede aktiviteter:*

- Børnehaverne iværksætter en særlig pædagogik for de store børn i børnehaven, ofte kaldet ”skolegruppen”, ”de længste ben gruppen”, hvor der via leg og legepræget aktivitet arbejdes målrettet på opnåelse af gode forudsætninger for en god skolestart.
- Børnehaverne inden for skoledistriktet gennemfører fx fra januar til marts fælles projekter på skolen med de børn, der skal starte i Ny 1. klasse.
- De kommende skolebørn inviteres til værkstedsdag(e) på skolen inden skolestart

**Kommunalt niveau***Eksempel*

- Der kan på kommunalt niveau organiseres et formelt samarbejde mellem den enkelte skole, SFO'en og daginstitutionerne inden for skoledistriktet og i denne organisation gennemføre et fælles projekt på skolen/SFO'en i foråret inden skolestarten. Herigennem lærer de kommende skolekammerater hinanden at kende, og 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 og af de involverede pædagogers og børns erfaringer og forudsætninger.

Det skal bemærkes, at en succesfuldt gennemførelse af sådanne overgangsaktiviteter forudsætter et nogenlunde stabilt skoledistrikt. Et for flydende institutions- og skoledistrikt implicerer et meget stort antal institutioner, hvilket vil umuliggøre et tæt samarbejde mellem institutioner og skole.

For at mindske afstanden mellem dagtilbud og skole må man på kommunalt niveau tage initiativ til at samordne dagtilbuddets og indskolingens pædagogik, bl.a. ved at udarbejde en kommunal målsætning for aldersgrupper 0-9 år, indeholdende bl.a. værdier, mål og principper for den samlede indsats.

*Udvalget foreslår:*

- Der bør igangsættes udviklingsarbejder med hensyn til overgangsaktiviteter og samarbejde. Til inspiration er i rapporten og bilagsdelen opstillet en række udbyggede eksempler.
- Der bør åbnes for forsøg med nye modeller og organisatoriske former for samarbejdet mellem dagtilbud og skole og for forsøg med afprøvning af nye ledelsesformer.
- Kommunerne opfordres til at formulere kommunale retningslinjer for institutionernes samarbejde om børnenes overgang fra dagtilbud til skole.
- Ved udvidelse af undervisningspligten fra 9 til 10 år bør betegnelsen på folkeskolens første klassetrin være ”Ny 1. klasse”.

*Se nærmere notat udarbejdet af lektor cand. pæd. og ph.d. Stig Broström: ”Samarbejdsformer om børns overgang fra børnehave til skole”, der er vedlagt i bilagsdelen til denne rapport.*

## **7.2. Skolestart hvornår?**

### *7.2.1. Gældende regler*

#### **Børnehaveklassen**

I børnehaveklassen i dag kan børnene være mellem 4 år og 10 måneder og 7 år og 7 måneder med 6 år som normen.

I henhold til folkeskolelovens § 37, stk. 1, skal et barn efter forældrenes anmodning optages i børnehaveklasse i det kalenderår, hvor barnet fylder 6 år eller senere. For de børn, der fylder 6 år i kalenderåret gælder det, at de ældste 6-årige vil kunne være 6 år og 7 måneder, når de starter i børnehaveklassen, mens de yngste børn vil kunne være et år yngre.

I henhold til lovens § 34, stk. 2, skal et barn efter forældrenes anmodning optages i børnehaveklasse i det kalenderår, hvor barnet inden den 1. oktober fylder 5 år, hvis det antages at kunne følge undervisningen i børnehaveklassen med henblik på at kunne følge undervisningen i 1. klasse året efter. De aller- yngste børn vil således efter en konkret vurdering kunne påbegynde børnehaveklassen, når de er 4 år og 10 måneder.

Efter de gældende regler kan børnene senest starte i børnehaveklassen i det kalenderår, hvor barnet fylder syv år. Dette er en konsekvens af folkeskolelovens § 34, stk. 2, hvoraf det fremgår, at kommunalbestyrelsen efter forældrenes anmodning eller med deres samtykke kan godkende, at et barns undervisning udsættes til et år efter undervisningspligtens indtræden, når det er begrundet i barnets udvikling - dvs. barnet starter i 1. klasse i det kalenderår, hvor barnet fylder 8 år. Godkendelsen kan betinges af, at barnet optages i en børnehave eller i en børnehaveklasse - dvs. barnet optages i børnehaveklasse i det kalenderår, hvor det fylder 7 år. De ældste børn i børnehaveklassen vil således kunne være 7 år og 7 måneder, ved starten af børnehaveklassen, når det er begrundet i deres udvikling.

De hidtidige opgørelser af børnenes alder ved skolestart har forholdt sig til børnenes alder ved undervisningspligtens påbegyndelse, dvs. børnenes alder ved starten af 1. klasse. En del danske forældre vælger at udsætte undervisningspligten, dvs. starten af 1. klasse, med et år. Af Undervisningsministeriets



seneste tal (2004) fremgår, at ca. 26 pct. af drengene og 16 pct. af pigerne har sen start i 1. klasse. Ifølge Skolestartudvalgets UNI-C analyse vil det gælde for en lille andel af børnene - for indeværende år er det 2,1 pct. - at de har gået 2 år i børnehaveklassen. Resten af de sene skolestartere er blevet et ekstra år i børnehaven. I modsætning til en del andre lande er førskoletilbuddet – børnehaveklassen – ikke obligatorisk i Danmark.

Til brug for skolestartudvalgets arbejde er gennemført en nøjere analyse af børns alder ved skolestarten. Undersøgelsen viser, at de elever, der er startet i børnehaveklassen i det normerede år, og hvis fødselsdag falder i løbet af kalenderårets første 3 kvartaler, har fødselsdage, der fordeler sig relativt jævnt over de 3 kvartaler med en vis ophobning af fødselsdage i 2. og 3. kvartal, mens antallet af børn, der har fødselsdag i 4. kvartal, dvs. børn, der fylder 6 år fra 2 til 5 måneder efter de er startet i børnehaveklassen, er betydeligt mindre.

Årsagen til at forældre vælger at udsætte deres børns skolestart er belyst med en gallupundersøgelse, som Skolestartudvalget har fået iværksat til belysning af dette spørgsmål. Ønsket om at udsætte skolestarten skyldes helt overvejende bekymringer for barnets modenhed, såvel fagligt som socialt. Denne bekymring af størst hos forældre til enebørn eller førstefødte, dvs. forældre, der ikke har et indgående kendskab til den undervisning, de faglige krav og forventninger og de sociale sammenhænge og samværsformer, som de yngste børn møder i skolen.

#### **Undervisningspligtens indtræden**

Efter de nugældende regler starter undervisningspligten den 1. august i det kalenderår, hvor barnet fylder 7 år og starter i 1. klasse. Kommunalbestyrelsen kan efter forældrenes anmodning eller med deres samtykke godkende, at et barns undervisning udsættes med et år, hvis det er begrundet i barnets udvikling. Et barn skal efter forældrenes anmodning optages i 1. klasse i det kalenderår, hvor barnet inden 1. oktober fylder 6 år, hvis det må antages at kunne følge undervisningen i klassen. Det fremgår, at der både ved udsættelse og ved fremskyndelse af undervisningspligtens indtræden skal foretages en konkret vurdering af barnet. Der er ikke fastsat retningslinier for, hvordan og af hvem denne vurdering skal foretages.

#### *7.2.2. Udvalgets overvejelser og forslag*

Det fremgår af regeringsgrundlaget og kommissoriet for Skolestartudvalget, at børnehaveklassen skal omfattes af undervisningspligten, der dermed udvides fra 9 til 10 år. På baggrund af kommissoriet har udvalget drøftet, hvilken alder for skolestart, der bør indføres, og hvordan man kan mindske antallet af sene skolestartere.

Udvalget er enig i, at den nuværende børnehaveklasse bør være omfattet af undervisningspligten. Dette vil i realiteten ikke udgøre den store ændring for flertallet af børn, da langt den største del af børn i Danmark starter skolen med børnehaveklassen.

Det er udvalgets opfattelse, at udvidelsen af undervisningspligten bør medføre, at børnene som hovedregel starter i skole den 1. august i det kalenderår, hvor de fylder 6 år. Det er imidlertid vigtigt ved tilrettelæggelsen af undervisningen i dette første skoleår at tage hensyn til børnegruppens alder, udvikling og forudsætninger. Dette spørgsmål drøftes nedenfor.

Udvalget finder det samtidig væsentligt, at der fortsat er mulighed for at udskyde skolestarten med det formål, at børn som har særligt behov herfor kan starte senere i skolen. Der vil således være nogle børn på fx 5½ år og børn, som af andre grunde kan være bedst tjent ved at udskyde skolestarten. Dette vil tillige gælde en gruppe af tosprogede børn, også selvom der i det følgende foreslås sprogscreening med det formål at tilgodese behovet for differentieret undervisning med særlig fokus på de usikre skolestartere.

Udvalget foreslår på denne baggrund, at skolemyndighederne kan godkende, at et barn starter i skole som 7-årig, når barnets forældre, børnehavens pædagoger og skolen er enige heri. Udvalget har i denne forbindelse fundet det væsentligt, at alle de nævnte grupper inddrages, da der herved kan sikres en nuanceret vurdering af spørgsmålet. I tilfælde af tvivl inddrages Pædagogisk Psykologisk Rådgivning i rådgivningen. Udvalget anbefaler, at der fra centralt hold udgives dialogmateriale til brug for skolers og dagtilbuds orientering og rådgivning af forældrene.

Det foreslås i denne sammenhæng, at skoleindskrivningen rykkes så tæt på den konkrete skolestart som muligt, da det kan være vanskeligt for en del forældre at se deres barn som skoleelev mere end et halvt år før skoleårets begyndelse. Børns udvikling foregår i spring, og der kan ske meget med barnets fysiske, følelsesmæssige, sociale og intellektuelle udvikling inden for denne relativt lange periode barnets alder taget i betragtning.

Skal den ganske betydelige forekomst af udsat skolestart begrænses, viser de iværksatte undersøgelser, at en del forældre er bekymrede for, om barnet kan klare skolestarten, og at deres bekymring understøttes af børnehavens personale. Det kan tyde på, at målrettet information om, hvad skolestarten indebærer for det enkelte barn, både må rettes mod forældrene - især førstegangsførelde - og mod børnehavernes pædagoger. Begge parter skal have udbygget information om, at skolen i dag ikke er kendetegnet ved gammeldags undervisning, men i stedet er et tidssvarende pædagogisk forløb, der støtter både børnenes faglige og sociale kompetencer.

Det er udvalgets opfattelse, at udsættelse af tidspunktet for barnets skolestart bør optræde langt sjældnere end i dag. Derfor skal der foretages en konkret og grundig vurdering af det enkelte barn som baggrund for vejledning af forældrene forud for, at skolemyndighederne giver tilladelse til, at forældres ønske om udsat skolestart for deres barn kan imødekommes.

*Udvalget foreslår:*

- Undervisningspligten bør indtræde 1. august det kalenderår, barnet fylder 6 år.
- Senere eller tidligere skolestart kan ske ved enighed mellem forældre, børnehave og skole. Ved tvivl inddrages Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) med brug af dialogværktøjer.
- Sen skolestart søges mindsket ved information, faglig vurdering og dialog med forældrene.
- Kommunerne opfordres til at udskyde tidspunktet for skoleindskrivning.

### 7.3. Undervisningsdifferentiering på baggrund af sprogscreening ved skolestart

Det fremgår af kommissoriet for Skolestartudvalget, at der ved starten af børnehaveklassen skal indføres obligatorisk sprogscreening, som skal bruges i tilrettelæggelsen af differentieret undervisning med særlig fokus på de usikre skolestartere.

#### 7.3.1. Formål med at screene

Obligatorisk sprogscreening bør efter udvalgets opfattelse i særlig grad søge at identificere skolestartere, der er usikre på det sproglige område, og tage hensyn til, hvilke kendetegn, det er relevant og muligt at tage højde for i tilrettelæggelsen af undervisningen. Der er især tre grupper børn, som det er væsentligt at identificere tidligt:

- 1) Børn med egentligt sproghandicap.
- 2) Børn med sprogforståelsesvanskeligheder.
- 3) Børn med utilstrækkelige forudsætninger for tilegnelse af læsefærdigheder.

Både sprogforståelse og sproglige forudsætninger for læsetilegnelse er forhold, som det er muligt at forbedre med en målrettet indsats i undervisningen. Selvom det er givet, at nogle børn starter i skolen med et mere begrænset ordkendskab end andre, betyder en score under middel i en ordkendskabsprøve ikke nødvendigvis, at barnet får problemer med at klare skolehverdagens krav til ordkendskab. Disse krav kan desuden variere fra skole til skole og fra klasse til klasse. Det centrale er at identificere elever, som sprogligt er usikre i en grad, der kræver særlig pædagogisk opmærksomhed, således at man ud fra screeningen kan differentiere undervisningen efter elevernes behov. Dette stiller krav til, at der tilvejebringes hensigtsmæssige prøvematerialer, ligesom det vil være nødvendigt at man undersøger prøvernes gyldighed.

Forskere, der beskæftiger sig med området, har peget på, at der især er fire forhold, der bør være omfattet af screeningen:

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

Disse bør således udgøre det minimale ”prøvebatteri”, men herudover kan screeningsmaterialet også omfatte andre prøver, bl.a. fordi det er ønskeligt, at prøverne er følsomme over for sprogfærdigheder over hele spektret.

#### 7.3.2. Provernes gennemførelse

Prøverne kan enten gennemføres individuelt - med ét barn ad gangen - eller som gruppebaserede prøver, hvor flere børn løser de samme opgaver samtidig. Sidstnævnte er en mere økonomisk prøveform, men der er til gengæld en del begrænsninger forbundet med denne form. Normalt vil disse prøver have *multiple choice* format, mens man i en individuel prøve også kan bede barnet benævne bogstaver, der vises. Desuden kan man ikke i gruppebaserede prøver undersøge de såkaldt ”produktive sprogfærdigheder”, men kun de såkaldt ”receptive”, nemlig spørgsmålet om, hvorvidt barnet kan genkende og markere et nævnt bogstav korrekt blandt flere givne svarmuligheder. Endelig er det i gruppeprøver sværere at

sikre sig, at alle deltagere er opmærksomme og koncentrerede om opgaverne. Når der er tale om børn i 6-års alderen, er der grænser for, hvor mange børn man bør prøve ad gangen. Normalt bør der formentlig næppe være over 14 børn.

Ifølge en undersøgelse om sproglige færdigheder ved starten af børnehaveklassen gennemført for Undervisningsministeriet i 2004 var erfaringer med sprogscreening positive. Selvom de deltagende børn ikke var vant til prøvesituationen med ”papir-og-blyant opgaver”, var langt de fleste alligevel i stand til at koncentrere sig, holde på blyanten osv., og besvarelsen vidnede om, at børnene generelt var med på, hvad opgaverne gik ud på. De, der foretog undersøgelsen, vurderede således, at prøvernes pålidelighed var tilfredsstillende. De anså det principielt ikke for udelukket at bruge gruppebaserede prøver allerede ved starten af børnehaveklassen.

Anbefalingen fra den pågældende undersøgelse viser desuden, at der er grænser for, hvor omfattende screeningen bør være. Der bør nok ikke prøves længere end 30-40 minutter ad gangen, og mere end 2-3 testgange vil næppe være realistisk i forhold til børnenes engagement i prøvesituationen.

Endvidere anbefales på baggrund af undersøgelsen, at skolerne bør have mulighed for at vælge mellem flere screeningsmaterialer, der hver især opfylder de overordnede krav til screeningens indhold og prøvernes egenskaber. Det kunne for eksempel være op til den enkelte skole, om man vil bruge individuelle prøver eller gruppebaserede prøver. Herved kan der tillige sikres engagement fra indskolingspædagoger, lærere, skoler og kommuner. Det kan tale for at overveje en løsning, hvor der gives udviklingsstøtte til udvikling af flere forslag, som skolerne kan vælge imellem. Under alle omstændigheder anbefales, at der udarbejdes to eller flere versioner af prøverne (med samme sværhedsgrad, sådan at de kan gentages med forholdsvis korte mellemrum). Dette antages at ville forøge prøvernes værdi som pædagogiske redskaber.

Med henblik på fortolkning af prøveresultater mener forskerne bag undersøgelsen, at det er vigtigt, at der kan henvises til en standardisering, eller at der kan etableres en standardisering ved indberetning af prøveresultater. Sprogscreening har hidtil normalt været gennemført i lokalt regi på den enkelte skole eller i den enkelte kommune. På baggrund af erfaringer fra den gennemførte undersøgelse anbefales, at der sker en central indsamling af oplysninger om anvendte prøvematerialer samt typiske resultatfordelinger. Herved kan ske en erfaringsopsamling og udbredelse af *best practice*, ligesom det kan blive lettere især for mindre erfarne lærere/indskolingspædagoger at fortolke resultaterne af de prøver, der anvendes.

### 7.3.3. Udvalgets overvejelser og forslag

Udvalget er enig i, at det er væsentligt, at arbejdet med børnenes sproglige viden og færdigheder videreføres fra børnehaven og målrettes umiddelbart efter barnets start i skolen. Børnene i skolestarten vil drage fordel af, at undervisningen differentieres blandt andet med henblik på at tilgodese usikre skolestartere.

Det er udvalgets opfattelse, at resultaterne af opfølgningen på den foretagne undersøgelse af børnehaveklassebørn i efteråret 2004 afventes, idet de planlagte screeninger af børnenes læsning og stavning i september 2006 vil give oplysninger om, 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 1. klasse. Dette vil give grundlag

for at vurdere, hvilke former for screeninger, der vil være velegnede i forhold til den planlagte screenings formål. På den baggrund anbefaler udvalget, at man venter med at gennemføre en obligatorisk sprogscreening i den Ny 1. klasse til vurderingen af resultaterne foreligger.

*Udvalget foreslår:*

- For blandt andet at styrke den differentierede undervisning indføres sprogscreening ved skolestart.
- Til brug for sprogscreeningen udarbejdes materialer, som skolerne kan anvende.
- Der anbefales en systemiseret videnopsamling af screeningsresultaterne med henblik på kvalificering af pædagogiske og politiske beslutningsprocesser.

*Se nærmere bilagsdelens notat om sprogscreening af adjunkt ph.d. Holger Juul.*

#### **7.4. Indhold og undervisning i den Ny 1. klasse**

Regeringens ønske om at udvide af undervisningspligten til den nuværende børnehaveklasse og indføre et fast timetal til fagopdelt undervisning i dansk har gjort det naturligt for udvalget at komme med forslag til, hvorledes dette nærmere kan gennemføres. Som udgangspunkt for dette forslag beskrives nogle træk ved den nuværende børnehaveklasse, som vil være af betydning for indholdet i den nye indskolingsklasse.

##### *7.4.1. Status, værdier og brændpunkter*

Børnehaveklassen er en station mellem børnehaven og den nuværende 1. klasse. Mens børnehaveklassen ledes af en børnehaveklasseleder, der er pædagoguddannet, varetages undervisningen i 1. klasse af en lærer, der er læreruddannet.

Den aktuelle børnehaveklassepædagogik har i hovedsagen tre udtryksformer:

- 1) Børnehave på skolen, hvormed menes en pædagogik præget af leg og selvforvaltende aktiviteter.
- 2) Stærkt lærerstyret undervisning, hvormed menes klasseundervisning, hvor der formidles et på forhånd planlagt stof uden i synderlig grad at inddrage børnenes perspektiver.
- 3) En praksis hvor både børnehaveklasselederen og børnene har et højt aktivitetsniveau med et fagligt indhold tilpasset børnenes læringskapacitet. Her er skolens fag inddraget i hverdagslivet på en sådan måde, at det passer til det enkelte barns læringsniveau samtidig med, at der anvendes mange opleve-, bearbejde- og erkendeformer.

Der er ingen kortlægning af, hvordan ovennævnte tre pædagogiske stilarter fordeler sig. Men uanset variationer er der ikke altid tale om differentieret pædagogik, der passer til børnene, og som naturligt kan videreføres til de efterfølgende klassetrin.

I forbindelse med samordnet indskoling kan lærer og børnehaveklasseleder i et vist omfang undervise elever i hhv. børnehaveklasse og 1. og 2. klasse. Den seneste opgørelse af andelen af klasser, der benytter samordnet indskoling er foretaget for skoleåret 98/99 og viser, at ca. 40 pct. af normalklasserne benyttede ordningen i et eller andet omfang.

På trods af årelange bestræbelser på at knytte børnehaveklassen sammen med de efterfølgende klassetrin, vurderes det, at der stadig på en del skoler er tendens til en vis grad af isolation af børnehaveklassen. På dette grundlag rejser der sig en række problemer, brændpunkter og dilemmaer:

Nogle steder kan det være problematisk at skabe sammenhæng mellem undervisningen i børnehaveklassen og 1. klasse. Der er tale om et dobbeltproblem. For det første bliver børnehaveklasseledernes kendskab til børnenes faglige viden og personlige væremåder ikke altid givet videre til lærerne i 1. klasse. For det andet er der på mange skoler ikke tradition for og ressourcer til at skabe et personmæssigt overlap mellem børnehaveklassen og 1. klasse, sådan at den kommende 1. klasselærer har timer i børnehaveklassen og tilsvarende, at børnehaveklasselederen har timer i 1. klasse. En del af forklaringen er formentligt, at det ikke er muligt at have fagfordelingen på plads i tilstrækkelig god tid (året før) og heller ikke muligt at skaffe tilstrækkeligt med to-lærer-timer.

Den manglende kontinuitet betyder mange steder bl.a., at læseundervisningen i 1. klasse ikke tager afsæt i det fundament for læsning, som børnene har skaffet sig i børnehaveklassen. Mange børnehaveklasser arbejder rent faktisk med et indhold - især i dansk - der på mange måder er i overensstemmelse med det indhold der arbejdes med i 1. klasse.

Når sammenhængen mangler, bliver det især vanskeligt for børn, der har svært ved at overføre læringen fra en kontekst til en anden. Her vil støtte fra en kendt voksen kunne hjælpe til at aktivere allerede erhvervede kundskaber.

Ikke sjældent er der for børnene - og deres forældre - tale om to gange skolestart: ved start i børnehaveklassen og igen ved start i 1. klasse. Dette kan have uheldige konsekvenser. Der er imidlertid en række praktiske, uddannelsesmæssige og fagpolitiske problemer forbundet med at udvide samarbejdet mellem børnehaveklassen på den ene side og 1., 2. og 3. klasse på den anden side.

#### *7.4.2. Udvalgets overvejelser og forslag*

Skolestartudvalget anbefaler, at der skabes større sammenhæng i indskolingen med mulighed for en alsidig skolehverdag for børnene. Sammenhængen vil på nogle punkter følge af selve det forhold, at der indføres en Ny 1. klasse. Herved vil problemet med to gange skolestart bortfalde. På andre punkter vil udvidelse af undervisningspligten ved indførelsen af en Ny 1. klasse og ønsket om en sammenhængende skolestart skabe behov for, at der nytænkes i relation til indhold og undervisning i den Ny 1. klasse.

Der må foretages en nærmere præcisering af, hvilket indhold der skal være i den Ny 1. klasse. Dette forudsætter, at der udarbejdes en ny indholdsbestemmelse, der vægter styrket faglighed og legende tilgang til undervisningen som integrerede værdier i indskolingspædagogikken. Herved vil den gældende bekendtgørelse for børnehaveklassens indhold skulle ændres. Det er vigtigt i denne forbindelse at se indholdet i den Ny 1. klasse i forlængelse af dagtilbuddenes pædagogiske læreplaner og som et første skridt ind i skolens fag. For at have mål og sigt punkter kan det være hensigtsmæssigt at udarbejde en form for trinmål, som tager afsæt i og er inspireret af de seks temaer fra de pædagogiske læreplaner i dagtilbuddene, bekendtgørelsen om indholdet i børnehaveklassen og de første trinmål for skolens fag på indskolingens klassetrin.

Udvalget foreslår, at en ny indholdsbeskrivelse med tilhørende trinmål udarbejdes af et tværfagligt udvalg med indgående praktisk og teoretisk indsigt på området.

Det fremgår af Skolestartudvalgets kommissorium, at det er tanken, at der skal indføres et fast timetal til fagopdelt undervisning i dansk. Med udgangspunkt heri foreslår udvalget, at børnene i den Ny 1. klasse undervises i dansk i et omfang, der på årsplan svarer til mindst en daglig lektion. Danskaktiviteterne kan organiseres og gennemføres på mangfoldige måder. Pædagog-lærerteamet organiserer den fagopdelte danskundervisning i overensstemmelse med den samlede undervisningsplanlægning, og undervisningen bør ses i sammenhæng med især de øvrige sprog-, læse- skrive- og litteraturaktiviteter, men også i relation til den samlede undervisningsvirksomhed. Ikke mindst i forhold til børn med behov for en særlig indsats er det af betydning, at det faglige indhold inddrages på en varieret og engagerende måde.

Læreren har i samarbejde med indskolingspædagogen ansvaret for den fagopdelte undervisning i dansk. Danskundervisningen skal dermed spille sammen med og være en del af de øvrige læringsforløb, hvor indskolingspædagogen bidrager aktivt til, at danskfaglige indholdsområder og aktiviteter tilgodeses.

Det er i det hele taget vigtigt, at der i undervisningen tilstræbes dynamik og afveksling, hvor der inddrages leg, tematiske forløb og fagopdelt undervisning. Udvalget anbefaler dog, at undervisningen ikke fagopdeles i væsentligt omfang.

Til varetagelse af undervisningen i den Ny 1. klasse foreslår udvalget, at underviserne består af et team af indskolingspædagoger og lærere. Herved kan børnene i højere grad opleve skolestarten som en indskoling, der omfatter flere elementer, og som involverer voksne med forskelligartede og supplerende kompetencer. For lærerne og indskolingspædagogerne vil det blive naturligt at etablere et udbygget samarbejde, hvor de hver især kan benytte de kompetencer, som hver af uddannelserne har udstyret dem med.

Lærer og indskolingspædagog arbejder sidestillet og ligeværdigt med skyldig hensyntagen til aktuelle kompetencer. Med det formål at sikre både anerkendelse af begge faggruppers kompetencer og samtidig foretage en klar placering af ledelsesansvaret foreslår udvalget, at den pædagoguddannede - typisk den hidtidige børnehaveklasseleder - varetager klasselærerfunktionen i den Ny 1. klasse, mens den læreruddannede herefter overtager klasselærerfunktionen.

Det vil være ønskeligt, at team-ansvaret i videst muligt omfang medfører en egentlig samundervisning med to-lærerordning. For at opnå sammenhæng i undervisningen i indskolingen, og for at der er tale om et egentligt samarbejde, skal indskolingspædagog og lærer samarbejde om og indgå i en fælles undervisning i mindst 1 modul dagligt i henholdsvis den Ny 1. klasse og 2. klasse, og tilsvarende i de efterfølgende klassetrin i indskolingen. At arbejde med pædagog-lærerteam betyder, at de nuværende børnehaveklasseledere indgår i samarbejdet som indskolingspædagoger i de Nye 1. klasser, men også som team-medlem kan have timer på de efterfølgende klassetrin. Tilsvarende har læreren et antal timer i den Ny 1. klasse.

Det nødvendige samarbejde stiller visse uddannelseskrav: Lærerne må tilbydes efteruddannelse vedrørende temaer og problemstillinger inden for småbørnspædagogiske- og psykologiske emner. Tilsvaren-

de må indskolingspædagogerne tilbydes efteruddannelse vedrørende temaer og problemstillinger, der knytter sig til undervisningen på de første klassetrin.

Endelig skal det nævnes, at en stor del af den eksisterende gruppe af kompetente og erfarne pædagoguddannede børnehaveklasseledere går på pension inden for en kort årrække. Det medfører, at der skal uddannes et tilstrækkeligt antal pædagoger og lærere, der kan undervise i den Ny 1. klasse.

#### *Udvalget foreslår*

- Der udarbejdes en ny indholdsbestemmelse med tilhørende trinmål for undervisning i den Ny 1. klasse, der vægter styrket faglighed og legende tilgang til undervisningen som integrerede værdier i indskolingspædagogikken.
- Fagopdelt danskundervisning bør have et omfang svarende til mindst en daglig lektion, men kan organiseres på mange måder ud fra en samlet planlægning og ønsket om en alsidig skolehverdag.
- Der bør være mere fokus på børn med behov for særlig indsats i form af forebyggende initiativer og - om nødvendigt - tidligt tilbud om specialundervisning mv.
- Undervisningen i den Ny 1. klasse varetages af indskolingspædagoger og lærere i samarbejde med størst mulig brug af samundervisning.
- Klasselærerfunktionen bør i den Ny 1. klasse år varetages af indskolingspædagogen og de følgende år af læreren.

*Se nærmere notat udarbejdet af lektor cand. pæd. og ph.d. Stig Broström: "Indhold i den Ny 1. klasse", der er vedlagt i bilagsdelen til denne rapport.*

## **7.5 Strukturen i indskolingen**

### *7.5.1. Rullende skolestart*

Rullende skolestart er inspireret af den new zealandske skolestart, hvor børnene starter den obligatoriske skolegang på deres 5 års fødselsdag.

Den danske variant af rullende skolestart kan med de gældende regler kun gennemføres som forsøg, idet ordningen forudsætter dispensation fra folkeskolelovens § 3, stk. 1, og § 16, stk. 1, nr. 3, som fastslår, at børnehaveklassen er etårig, subsidiært at ministeren fastsætter et årligt minimumstimental for hvert klassetrin. Det er for børnehaveklassens vedkommende fastsat til 600 undervisningstimer på et år. Den rullende skolestart er hidtil startet med den frivillige børnehaveklasse. Med rullende skolestart starter børnene i børnehaveklassen på forskellige tidspunkter i løbet af året - i den "rene" form på deres 6 års fødselsdag. Skolen har på denne måde et løbende optag af børn i stedet for en samlet skolestart ved skoleårets begyndelse.

Den pædagogiske hensigt er, at skolestarten på denne måde bliver en individuel oplevelse, hvor det enkelte barn og familien er i centrum. Samtidig lægges der vægt på en målrettet, pædagogisk udnyttelse af den sociale og faglige læring, der naturligt finder sted, når et barn optages i en etableret gruppe af 'erfarne' skoleelever.



Rullende skolestart indebærer, at børnehaveklasseåret for de 6-årige børn i princippet kan strække sig fra 6 mdr. for de yngste børn til 17-18 mdr. for de ældste børn med de gældende bestemmelser for tidspunktet for undervisningspligtens indtræden, jf. folkeskoleloven § 34, stk. 1. I det omfang børnene fra starten indgår i aldersblandede klasser, skønnes dette dog ikke at have mærkbare konsekvenser for hverken de yngste eller de ældste børn, idet de første 3-4 skoleår ses som et samlet forløb uden markante overgange fra et klassetrin til det næste.

Ved meddelelse om dispensation til iværksættelse af forsøg med rullende skolestart har det hidtil været en betingelse fra ministeriets side, at de forældre, som ønsker, at deres barn starter i børnehaveklassen ved skoleårets start, fortsat skal have mulighed for det. På de to skoler, der har haft længerevarende forsøg med rullende start i aldersintegrerede klasser, er det kun ganske få forældre, der har ønsket noget sådant. Det har ikke været noget problem for disse skoler, at enkelte forældre fravælger den rullende ordning.

På de to skoler, der har forsøgt rullende skolestart i aldersopdelte børnehaveklasser – det drejer sig ligeledes om længerevarende forsøg - starter ca. 20 procent af eleverne ved skoleårets start. For at modvirke ulemperne ved en uhensigtsmæssig fordeling af nye og erfarne elever, lader skolerne disse elever starte enkeltvis over en periode på 3 uger.

I de aldersintegrerede klasser er det sat som en betingelse for dispensation, at alle børnene skal starte aldersopdelt i 3. eller 4. klasse i henhold til deres skolealder, medmindre særlige forhold gør sig gældende, jf. folkeskolelovens § 12. Dispensationsadgangen til iværksættelse af forsøg med rullende skolestart blev åbnet i 1998, men dispensationsadgangen til nye forsøg blev sat i bero fra skoleåret 2001/02. I aftalen om folkeskolen af 14. november 2002 blev følgende aftalt om forsøg med rullende skolestart: ”De etablerede forsøg med rullende skolestart løber forsøgsperioden ud til og med den 31. juli 2003. Herefter evalueres forsøgene, og evalueringsrapporten forelægges partierne med henblik på en vurdering af den rullende skolestart. De skoler, der har igangværende forsøg, kan via dispensation fortsætte indtil 2004.”

PA Consulting Group foretog den sammenfattende, overordnede evaluering af samtlige forsøg med rullende skolestart, der havde været iværksat/forsøgt iværksat siden 1998, - i alt ni skoler fordelt på otte kommuner. Rapporten konkluderer som nævnt, at rullende skolestart tilbyder en række fordele af pædagogisk, organisatorisk og samarbejds-mæssig karakter. Det er mere uklart, om den rullende skolestart tilbyder økonomiske eller ressourcemæssige fordele. Der er både styrker og svagheder ved ordningen. Hovedparten af samtlige respondenter, der indgik i evalueringen, tilkendegav ønske om, at rullende skolestart bliver en permanent mulighed i folkeskoleloven på linje med samordnet indskoling.

I marts måned 2004 gennemførtes en rundspørge til samtlige kommuner med opfordring om at tilkendegive eventuel interesse for, at dispensationsadgang til iværksættelse af forsøg med rullende skolestart blev genoptaget. 47 kommuner tilkendegav interesse herfor. P.t. har i alt 4 skoler fordelt på 3 kommuner længerevarende forsøg med rullende skolestart (forsøgene er iværksat i perioden 1998-2000). Fra og med 1. januar 2005 påbegyndte yderligere 6 skoler fordelt på 6 kommuner nye forsøg. Alle de nye 2005-forsøg er således enkeltforsøg i de pågældende kommuner. Ved 3. og sidste ansøgningsrunde den 1. oktober 2005 blev imødekommet ansøgninger fra 13 skoler fordelt på 9 kommuner. I alt er der forsøg med rullende skolestart på 23 skoler fordelt på 18 kommuner.

### 7.5.2. Udvalgets overvejelser og forslag

I det følgende beskriver udvalget fordele og ulemper ved rullende skolestart. Det skal bemærkes at rullende skolestart ofte fungerer bedst med aldersintegreret undervisning.

De positive sider, der ofte nævnes i forbindelse med rullende skolestart, er bl.a., at overgangen mellem børnehave og skole mildnes, når børnene kommer ét eller et par stykker ad gangen. De nye børn starter i en gruppe med etablerede normer. ”Sådan gør vi her” erfares ved sidemandsoplæring og uformelle læreprocesser. Tilegnelse af regler og normer for samvær og elevadfærd er ikke først og fremmest afhængig af formidling via de voksne. Hertil kommer, at det kan være en fordel, at de yngste skolestartere kan vente med at starte i skolen til de er blevet 6 år, og de ældste elever kan som 6-årige få faglige og sociale udfordringer inden skoleårets start.

Der er dog også ulemper forbundet med rullende skolestart. Det gælder bl.a. vanskeligheder med at få forældre til nye børn på omgangshøjde og blive en del af den samlede forældregruppe. Man kan i den sammenhæng frygte, at forældrenes demokratiske indflydelse begrænses. Den positive orientering mod det individuelle barn kan have en bagside i form af en tiltagende individualisering og en nedtoning af fællesskabet med jævnaldrende. Barnet skal ved den individuelle start sige farvel til de gode venner i børnehaven og måske møde op i skolen uden sin bedsteven i hånden, et forhold der har væsentlig betydning for barnets trivsel og tryghed i skolen. Endelig kan det også opleves som svært at komme ind i en klasse med etablerede klikker og fasttømrede normer for ”sådan gør vi her”.

Udvalget mener, at rullende skolestart bør fortsætte på de skoler, der ønsker det, og at ”nye” skoler bør få mulighed for at iværksætte ordningen, hvis der kan skabes den nødvendige opbakning blandt medarbejdere og forældre. Udvalget anbefaler derfor, at ordningen udvides på den måde, at der ikke skal søges dispensation fra folkeskolelovens bestemmelser, men at kommunen kan give tilladelse hertil efter ansøgning fra den lokale skole.

#### *Udvalget foreslår*

- Rullende skolestart bør være en mulighed for interesserede skoler.

### 7.5.3. Organisering af elever i aldersintegrerede klasser

I folkeskolen organiseres eleverne i årgangsdelte klasser. Klassesdannelsen skal ske ved påbegyndelsen af 1. klasse, og det skal tilstræbes, at eleverne kan bevares samlet på de følgende klassetrin. Det er i den forbindelse ikke ualmindeligt, at der sker en vis ombrydning af eleverne i børnehaveklasserne ved starten af 1. klasse. Aldersintegreret undervisning er ifølge folkeskoleloven mulig i forbindelse med samordnet indskoling, jf. folkeskolelovens § 25, stk. 3. Ved aldersintegreret undervisning i samordnet indskoling undervises eleverne i klasser/grupper eller på hold, som er sammensat af elever med forskellig skolealder, for de yngste klassers vedkommende hyppigt sammensat af børn fra børnehaveklasse, 1. og 2. klasse, som er de klassetrin, der er omfattet af bestemmelserne om samordnet indskoling. På små skoler (under 150 elever) kan en klasse omfatte flere klassetrin inden for 1.-7. klasse.

Ved forsøg med rullende skolestart anbefales det fra ministeriets side, at de skoler, der ønsker at etablere sådanne forsøg, ”ruller” ind i aldersintegrerede klasser. To skoler ud de 23, der har forsøg med rullende skolestart, har årgangsopdelte klasser fra børnehaveklassen.

En aldersintegreret klasse vil typisk omfatte elever fra børnehaveklasse, 1. og 2./3. klasse i et treårigt skolestartforløb, hvor arbejdsformer og indhold, der traditionelt er fremherskende i børnehaveklassen naturligt koordineres og integreres med arbejdsformer og indhold i 1. og 2./3. klasse. Eleverne placeres i en familielignende situation, hvor de på grund af den store modenhedsmæssige og faglige spredning må lære at tage hensyn og indrette sig efter hinanden. De yngste elever kommer ind i en gruppe med etablerede normer og samværsformer, hvor de ’erfarne’ lærer de ’nye’ at være elever i skolen.

Det betyder, at de yngste børn gennem det sociale samvær med ældre børn hjælpes til at tilegne sig en række normer og færdigheder både af social og faglig karakter - færdigheder, som ellers kræver de voksnes initiativ, støtte og instruktion. Anvendeligheden og betydningen af de forskellige kulturteknikker bliver synlig for de små elever. De ser, at det har værdi at kunne læse, skrive, foretage matematiske beregninger, og hvad man ellers skal lære i løbet af de første år i skolen. De små vil gerne kunne det, de store kan – og de store vil ofte brillere med deres viden.

Børnene er stadig opdelt i faste klasser, men klassen omfatter elever med et stort aldersspænd og fungerer i højere grad som social base, hvor dagen påbegyndes og afsluttes. Der træffes aftaler om dagens forløb for enkelte elever eller grupper af elever, og der evalueres på dagens arbejde. Undervisning i hjemklassen suppleres med undervisning på hold på tværs af de aldersintegrerede klasser. Holdene dannes efter varierende kriterier som fx fagligt indhold, særlige interesser, udvalgte aktiviteter, særlige behov, fagligt niveau eller frie valg.

Det skal understreges, at aldersintegrerede klasser ikke forudsætter en rullende skolestart. Den samordnede indskoling indebærer mulighed for aldersintegration, som udnyttes i et vist omfang på landets skoler, fortrinsvis i afgrænsede perioder i tema og projektuger henover året eller i særlige ugentlige værkstedsforløb. I de igangværende forsøg med skolestart har ca. 10 skoler aldersintegrerede klasser, der omfatter børn fra klassesetrinnene børnehaveklasse til og med 2./3. klasse.

I aldersopdelte klasser er det almindeligt, at elever, forældre og også lærere har en forventning om, at alle kan nogenlunde det samme på samme tid. Det er imidlertid en kendsgerning, at børn lærer og udvikler sig i forskelligt tempo, og der kan med rette sættes spørgsmålstegn ved det naturlige i at fastholde et system, hvor eleverne ved skolestarten konsekvent opdeles i grupper/ klasser efter fødselsår.

#### *7.5.4. Udvalgets overvejelser og forslag*

Ud fra de erfaringer der er indvundet med aldersintegreret undervisning er det udvalgets anbefaling, at mulighederne herfor bør udvides, således at aldersblandede klasser, der er sammensat af elever på de yngste klassesetrin (svarende til nuværende bh.kl.– 2./3. kl.) kan etableres uden dispensation fra Undervisningsministeriet.

Udvalget foreslår desuden, at der gives mulighed for forsøg med alternative organisationsformer, der udvider muligheden for fleksibel organisering af eleverne i storhold eller mindre grupperinger med klasselignende status.

*Udvalget foreslår:*

- Der skal lovgivningsmæssigt skabes muligheden for etablering af aldersintegrerede klasser, der omfatter elever fra skolens første klassetrin fra den Ny 1. klasse til ny 3./4. klasse.
- Der bør åbnes for forsøg med alternative former for organisering af eleverne.

*7.5.5. Holddannelse*

I folkeskolen er klassen den grundlæggende undervisningsenhed, og det er forudsat, at eleverne på alle klassetrin undervises samlet i den overvejende del af tiden. Begrebet holddannelse blev indført i folkeskoleloven med 1993-loven. Holddannelse indebærer, at eleverne kan inddeles i hold inden for klassen, på tværs af klasser på samme årgang og på tværs af klassetrin. Der er ikke sat øvre grænser for, hvor mange elever et hold kan omfatte.

I april 2003 blev de hidtidige regler om holddannelse på 1.-7.klassetrin ændret. Hidtil kunne holddannelse fra 1.-7. klasse kun ske af praktiske og pædagogiske grunde, fx ved deletimer, valgfag, idræt, emneuger, eller hvor faglokaler størrelse gør det nødvendigt at dele eleverne. Kun på 8.-10. klasse var det muligt - som den sidste rest af den tidligere niveaudeling på de ældste klassetrin - at danne hold på grundlag af elevernes faglige udbytte af undervisningen.

Med lovændringen blev denne mulighed for at danne hold ud fra elevernes faglige kunnen udvidet til også at omfatte eleverne på 1.- 7. klassetrin. Lærerne har herved fået mere fleksible muligheder for at tilrettelægge undervisningen, så den i højere grad kan tilgodese både elever med særlige faglige forudsætninger og elever med særlige faglige behov, således at alle elever kan blive tilpas udfordrede. Det kan fx dreje sig om træning af specifikke færdigheder eller tilrettelæggelse af faglige forløb for elever, der er særligt dygtige inden for et felt.

Når den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen danner grundlag for holddannelse skal det altid ske på baggrund af elevernes aktuelle forudsætninger og kun i kortere forløb, dvs. at en gruppe elever ikke må undervises et helt år ad gangen på det samme hold, ligesom et hold af elever ikke må videreføres uændret fra et skoleår til det næste. Det er samtidig en forudsætning, at eleverne undervises samlet i den overvejende del af tiden, og at holdundervisningen kun omfatter dele af et fags stofområder. En egentlig elevdifferentiering/niveaudeling må altså ikke finde sted.

Børnehaveklassen har hidtil ikke været omfattet af holddannelsesbestemmelserne. Undervisning på hold kan for børnehaveklassens elevers vedkommende kun finde sted i forbindelse med samordnet indskoling. I forbindelse med forsøg med rullende skolestart gives der for alle forsøgene dispensation, så bestemmelserne om holddannelse også kan omfatte børnehaveklassens elever.

*7.5.6. Udvalgets overvejelser og forslag*

Udvalget ser ingen grund til at fastholde, at de yngste skolebørn skal undtages fra de almindelige holddannelsesbestemmelser. I den Ny 1. klasse skal der være fleksible muligheder for at kunne tilgodese den enkelte elevs særlige behov og forudsætninger, og undertiden vil det indebære, at børnene undervises på hold med børn fra andre klasser. Børn er forskellige. De lærer forskelligt og i forskelligt tempo. Hold-

dannelse skal lige fra skolestarten kunne indgå som en af flere muligheder for at tilrettelægge undervisningen med udgangspunkt i elevernes behov og forudsætninger, herunder de faglige behov og forudsætninger. Undervisningsdifferentiering som princip for undervisningens organisering og tilrettelæggelse skal også for de yngste skoleelever have så gode betingelser som muligt.

#### *Udvalget foreslår*

- Folkeskolelovens bestemmelser om holddannelse bør omfatte den Ny 1. klasse.

## **7.6. Udvalgets anbefalinger om skolestart**

### *Overgang fra dagtilbud til skole*

- Ved udvidelse af undervisningspligten fra 9 til 10 år bør betegnelsen for folkeskolens første klassetrin være ”Ny 1. klasse”.
- Kommunerne opfordres til at igangsætte udviklingsarbejder med fokus på overgangsaktiviteter og samarbejde. Til inspiration er i rapporten og bilagsdelen opstillet en række udbyggede eksempler.
- Der bør åbnes for forsøg med nye modeller og organisatoriske former for samarbejdet mellem dagtilbud og skole og for forsøg med afprøvning af nye ledelsesformer.
- Kommunerne opfordres/forpligtes til at formulere kommunale retningslinjer for institutionernes samarbejde om børnenes overgang fra dagtilbud til skole.

### *Skolestart hvornår?*

- Undervisningspligten indtræder 1. august det år, barnet fylder 6 år.
- Senere eller tidligere skolestart kan ske ved enighed mellem forældre, børnehave og skole. Ved tvivl inddrages Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR) med brug af dialogværktøjer.
- Sen skolestart søges mindsket ved information, faglig vurdering og dialog med forældrene..
- Kommunerne opfordres til at udskyde tidspunktet for skoleindskrivning.

### *Sprogscreening i børnehaveklassen*

- For blandt andet at styrke den differentierede undervisning indføres sprogscreening ved skolestart.
- Til brug for sprogscreeningen udarbejdes materialer, som skolerne kan anvende.
- Der anbefales en systematiseret videnopsamling af screeningsresultaterne med henblik på kvalificering af pædagogiske og politiske beslutningsprocesser.

### *Indholds og undervisning i den Ny 1. klasse*

- Der udarbejdes en ny indholdsbestemmelse med tilhørende trinmål for undervisning i den Ny 1. klasse, der vægter styrket faglighed og legende tilgang til undervisningen som integrerede værdier i indskolingspædagogikken.
- Fagopdelt danskundervisning bør have et omfang svarende til mindst en daglig lektion, men kan organiseres på mange måder ud fra en samlet planlægning og ønsket om en alsidig skolehverdag.
- Der bør være mere fokus på børn med behov for særlig indsats i form af forebyggende initiativer og - om nødvendigt - tidligt tilbud om specialundervisning mv.

- Undervisningen i den Ny 1. klasse varetages af indskolingspædagoger og lærere i samarbejde med størst mulig brug af samundervisning.
- Klasselærerfunktionen bør i den Ny 1. klasse år varetages af indskolingspædagogen og de følgende år af læreren.

#### *Strukturen i indskolingen*

- Rullende skolestart bør være en mulighed for interesserede skoler.
- Der bør lovgivningsmæssigt skabes muligheden for etablering af aldersintegrerede klasser, der omfatter elever fra skolens første klassetrin fra den Ny 1. klasse til ny 3./4. klasse.
- Der bør åbnes for forsøg med alternative former for organisering af eleverne.
- Folkeskolelovens bestemmelser om holddannelse bør omfatte den Nye 1. klasse.

## 8. Fritidsordninger

### 8.1. SFO og fritidshjem

I dette kapitel behandles skolefritidsordninger (SFO) og fritidshjem. Betegnelsen fritidsordninger betegner begge typer. Såfremt der kun refereres til enten SFO eller fritidshjem vil dette fremgå.

#### *Status*

Fritidshjem og skolefritidsordninger (SFO) henvender sig begge til børn i hovedsageligt 6-9 årsalderen. Ifølge Danmarks Statistiks Databank går godt 80 pct. af alle danske børn i den alder i enten SFO eller fritidshjem.

Af de 6-9 årige var der i 2005 171.793 børn i SFO og 28.302 børn i fritidshjem, majoriteten (ca. 86 pct.) går således i SFO.

Fritidshjem er reguleret i serviceloven og skolefritidsordningerne i folkeskoleloven. Reglerne, der regulerer de to ordninger, er forskellige på en del felter, bl.a. i forhold forældreindflydelsen og betalingen, jf. skemaet nedenfor. Andre forskelle er normeringerne, der er kommunalt fastsat. Der er i gennemsnit godt 13 børn pr. ansat i SFO ved folkeskole, 24,3 børn pr. ansat i SFO ved friskole og 9,7 børn pr. ansat i fritidshjemmene (2003-tal).

Kendetegnende for begge tilbud er, at ingen af dem har egen, selvstændig formålsbestemmelse.

	<b>Fritidshjem</b>	<b>Skolefritidsordninger</b>
<b>Formål</b>	Formål med dagtilbud (herunder fritidshjem) er fastsat i servicelovens formålsbestemmelse for dagtilbud	Formål for SFO er fastsat i folkeskolelovens formålsparagraf. SFO er dog undtaget for undervisningsforpligtelsen.
<b>Indhold</b>	Der skal ikke udarbejdes pædagogiske læreplaner	Der skal ikke udarbejdes pædagogiske læreplaner.
<b>Ledelse</b>	Fritidshjem har en selvstændig leder	SFO (inkl. Udvidet SFO) har en daglig leder, der refererer til skolens leder. Skolens leder og skolens bestyrelse er de øverst ansvarlige for ordningen.
<b>Tilsyn</b>	Kommunalbestyrelsen varetager tilsynet	Kommunalbestyrelsen varetager tilsynet i forbindelse med tilsynet med skolen
<b>Forældrebestyrelse</b>	Fritidshjemmene har selvstændig forældrebestyrelse	SFO'ens børn er normalt elever i skolen, og via denne er forældrene valgberettigede og valgbare til skolebestyrelsen.
<b>Betaling</b>	Der er fastsat et maksimum for forældrebetalingen på 30pct. af de budgetterede driftsudgifter. Typisk beregnes forældrebetalingen som et gennemsnit for dagtilbud af samme type.	Der er ikke fastsat et loft for forældrebetaling for SFO. Bruttoudgifter til SFO er gennemsnitlig lavere end til fritidshjem. På grund af det manglende loft for forældrebetalingen til SFO afspejles dette ikke nødvendigvis i forældrebetalingens størrelse.
<b>Søskende- og fripladstilskud</b>	Der er ret til søskende- og fripladstilskud.	Der gives søskende- og fripladstilskud efter Ministeriet for Familie- og Forbrugeranliggendes regler, jf. folkeskolelovens § 50, stk. 2.

## 8.2. Relationen mellem fritidsordningernes pædagogik og skolens undervisning

### 8.2.1. Historiske rids

Historisk set går fritidshjemmenes rødder mere end 100 år tilbage, og de var oprindeligt 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 blev 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 var der mange udflugter og ture - ud i naturen, til museer eller kolonier med overnatning.

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

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 fx den daværende "Børnekommission" - 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 SFO'er ændrede 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 "skolificeringen" 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.



### 8.2.2. 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.

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.

### 8.2.3. Positioner i relationer mellem børn og voksne

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 de 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:

- Voksne der er foran dem – og som vil lære dem ting eller hjælpe med det, som de voksne ved er nødvendigt 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, fx når reglerne for almindelig god opførsel eller et nyt spil skal forklares.

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

#### *8.2.4. 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. 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.

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 ca. 50 pct., at der findes målsætninger, ca. 42 pct. siger, at det ikke findes, og ca. 9 pct. svarer - tankevækkende nok - at de ikke ved det.

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

Helhedstænkningen slår også igennem i et større perspektiv. Det viser sig i form af bestræbelser i kommunerne på at formulere en sammenhængende børnepolitik og mål for samarbejdet om børnene på tværs af dagtilbud, skoler, SFO, fritidshjem mv. Desuden er der initiativer i gang med henblik på at udvikle pædagogiske rammeplaner for de 0-9 årige, som omfatter alle kommunens dagtilbud, skoler og SFO'er.

### 8.2.5. Udvalgets overvejelser og forslag

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

Mål- og indholdsbeskrivelser i fritidsordningerne giver anledning til fælles refleksion, ligesom der gøres overvejelser om, hvordan de pædagogiske indsatser dokumenteres og evalueres. I forbindelse med udarbejdelse af mål- og indholdsbeskrivelse er det vigtigt at anerkende fritidspædagogikkens særkende og egenverdi. Samtidig kan der være god grund til at give børnene mulighed for at anvende erfaringer fra skolens undervisning i fritidsordningen og erfaringer fra fritidsordning i skolen.

På den baggrund har udvalget drøftet elementer, der kan indgå i en mål- og indholdsbeskrivelse. En sådan bør imidlertid drøftes mere indgående i et tværfagligt udvalg med praktisk og teoretisk ekspertise. Til inspiration for et sådant udvalgsarbejde fremhæves i det følgende udvalgets foreløbige forslag til mål- og indholdsbeskrivelse:

#### **Indholdet i det pædagogiske arbejde i fritidsordningerne**

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 hvert af disse 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 mulighed for samvær med anerkendende voksne.
- At børnenes tillid til egen formåen vokser ved, at de får mulighed 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 mulighed for at lege eller gennemføre projekter alene 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 eksperimen-

mentere med forskellige medier og materialer.

- At børnene får erfaring med forskellige former for fysisk udfoldelse ved, at de får mulighed 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 mulighed 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 mulighed 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 mulighed 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.

#### ***Udvalget foreslår:***

- Der bør indføres mål- og indholdsbeskrivelse for fritidsordningerne - med respekt for balance og samspil mellem voksenorganiserede og børneinitierede aktiviteter. Mål- og indholdsbeskrivelserne bør tænkes sammen med skolens undervisning, så fritidsordningernes særlige opgaver er præciseret i relation hertil.
- Mål- og indholdsbeskrivelsernes gennemslagskraft og relevans evalueres efter fx 3 år.
- Skolelederne opfordres til tydeligt at understøtte og fremme samarbejde mellem skolens undervisningsdel og fritidsdel. Tilsvarende gælder skolens samarbejde med fritidshjemmene.
- Der bør i fritidsordningerne gives mulighed for tid, fred og rum til at læse lektier og i den sammenhæng tilbydes hjælp "på forældreplan".
- Lektiehjælp til børn med behov for en særlig indsats bør ske i skoleregi.
- Idræt i fritidsordningerne skal kvalificeres, både i eget regi og gennem forskellige former for samarbejde med henholdsvis skolens idrætslærere og de lokale idrætsforeninger. Man skal styrke opmærksomheden på og indsatsen over for de børn, der har brug for en særlig pædagogisk indsats for at blive fysisk aktive.

*Se nærmere bilagsdelens notat om fritidsordninger af mag. art. Kirsten Poulsgaard .*

### **8.3. Lektiehjælp**

#### ***8.3.1. Status***

Flertallet af de yngste skolebørn tilbringer en lang dag uden for hjemmet sammen med professionelle voksne i hhv. skole- og fritidsordning. Som nævnt går ca. 80 pct. af de 6-9 årige i fritidsordning. De 80 pct. dækker over en faldende andel med højest dækningsgrad for de yngste skolebørn (*Tal fra UNI-C*). For en del børn og deres forældre vil det uden tvivl være en fordel, at skolearbejdet, herunder eventuel-

le lektier er et overstået kapitel, når børnene og deres familier samles i hjemmet sent på eftermiddagen. For de børn, der er ikke når skolearbejdet i undervisningstiden kan fritidsordningen være stedet, hvor de får ro til at arbejde med lektierne med hjælp fra en voksen, hvis det er nødvendigt.

I SFO-undersøgelsen fra Danmarks Evalueringsinstitut er spurgt, om SFO'en giver lektiehjælp. Kun 7 pct. af skolerne svarer, at de har systematiseret lektiehjælp i SFO i form af lektiecafé eller lignende. 42 pct. af skolernesvarer, at de hjælper med lektierne, hvis børn og forældre beder om det, mens 51 pct. af de adspurgte skoler svarer nej. De interviewede lærere, der synes, at lektiehjælp i SFO er en god idé, argumenterer bl.a. med, at ikke alle børn i hjemmet får den nødvendige ro og opmærksomhed til lektierne. De har ingen forventning om, at pædagogerne går ind i det faglige i forhold til lektielæsningen. Nogle pædagoger vil godt give lektiehjælp på "mor-basis" og mener, at det vil have værdi for børnene, mens andre mener, at lektiehjælp må høre til skolens undervisningsdel og ikke til fritidsordningen. Det skal respekteres, at SFO-tiden er børnenes fritid.

For at undgå, at spørgsmålet om lektielæsning bliver en kasterbold mellem skolens undervisning og fritidsordningen, anbefaler Evalueringsinstituttet, at skolen som samlet institution tager stilling til spørgsmålet med henblik på de børn, der ikke får tilstrækkelig hjælp og støtte hjemmefra.

Københavns Kommune har siden 2003 givet skolerne økonomisk tilskud til at etablere tilbud om lektiestøtte på samtlige folkeskoler i form af lektiecafé/elevercenter. Ordningen er blevet evalueret i 2005 af CASA, Center for Alternativ Samfundsanalyse. Evalueringen viser, at ordningen vurderes som et vigtigt redskab i mange elevers skolearbejde. Det skal nævnes, at ordningen ikke er reserveret de yngste elever. Langt de fleste skoler vurderer, at brugerne af ordningen er motiverede og tilfredse med at komme der. Hovedparten af eleverne bruger ordningen efter eget ønske eller efter ønske fra forældrene. Evalueringen viser dog også, at en del elever med behov for lektiestøtte kun benytter ordningen i ringe grad. Det gælder især de store elever. Evalueringen viser desuden, at der er en klar tendens til, at skolerne vurderer, at lektiecaféerne bidrager til at reducere behovet for specialundervisning. Ordningen synes at have en positiv indflydelse de steder, hvor der er mange tosprogede og mange elever med forældre på kontanthjælp mv., idet der her efter skolernes mening sker den største reduktion i behovet for specialundervisning.

### 8.3.2. Nuanceret forståelse af lektiehjælpsbegrebet

Undervisningsministeriet har ligeledes iværksat et særligt lektiehjælpsprojekt. Det er især rettet mod såkaldt udsatte børn og unge. I lektiehjælpsprojektet arbejder 28 kommuner med at udvikle forskellige former for lektiehjælpstilbud. Tilbuddet gives i forlængelse af den almindelige skolegang og 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 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 socialt – 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 med henblik på at skabe en voksen-barn relation, hvor barnet oplever omsorg og trykthed 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.

Erfaringer fra de 28 lektiehjælpsprojekter analyseres 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 lektier, at de tilegner sig langt bedre forudsætninger for at kunne deltage i den almindelige skoles undervisning og fællesskab med andre børn?

Resultater fra lektiehjælpsprojektet forventes offentliggjort ultimo 2006.

### *8.3.3. Udvalgets overvejelser og forslag*

Det fremgår af kommissoriet, at lektiehjælp skal være omfattet af fritidsordningernes indholdsbeskrivelse. Udvalget er enig i, at fritidsordningerne bør give tid, fred og rum til lektielæsning til de børn, der har brug for det. Udvalget finder imidlertid, at den lektiehjælp, som fritidsordningen bør være forpligtet på, alene skal være af den karakter, som i SFO-rapporten benævnes som lektiehjælp på "mor-basis".

Udvalget tilslutter sig i SFO-rapportens anbefaling om, at skolen som samlet institution, dvs. som en institution, der omfatter både undervisningsopgaver og fritidsordning, bør tage stilling til, hvordan man vil sikre den nødvendige hjælp til de børn, der ikke får den nødvendige støtte fra hjemmet. For det synspunkt, at det er hele skolen og ikke alene fritidsordningen, der har lektieansvaret over for børn med behov for særlig hjælp, taler bl.a., at ikke alle børn går i SFO. Det må formodes, at der blandt de børn, der ophører med at bruge fritidsordningen efter første eller andet skoleår, er børn, der netop har behov for lektiehjælp. Ligeledes stiger omfanget af lektier, jo ældre børnene bliver. Elever, der ikke længere har alderen til at benytte fritidsordning, vil have lige så stort om ikke større behov for lektiestøtte. De københavnske skolers vurdering af, at den københavnske lektieordning kan føre til reducere i behovet for specialundervisning, er under alle omstændigheder tankevækkende.

*Udvalget foreslår*

- Der bør i fritidsordningerne gives mulighed for tid, fred og rum til at læse lektier og tilbydes hjælp “på forældreplan” – mens lektiehjælp til børn med behov for særlig indsats bør ske i skoler regi.

**8.4. Idræt i fritidsordningerne (SFO og fritidshjem)***8.4.1. Baggrund*

Baggrunden for at fremhæve idræt som et særligt indsatsområde i fritidsordningerne er en forhåbning 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. Det antages desuden, at gode oplevelser med idræt og bevægelsesaktiviteter i fritidsordninger er retningsgivende for børnenes fremtidige (sunde) fritidsinteresser.

Tanken om idræt som et indsatsområde i fritidsordningerne skriver sig desuden ind i to meget aktuelle problemstillinger. Det første problem vedrører det stigende antal mennesker, også børn, der 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 udvikling af personlige og sociale kompetencer, jf. udvalgets anbefaling om indholdsbeskrivelse.

Det andet problem vedrører børn med behov for en særlig indsats. Også inden for 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.

*8.4.2. Status*

For at komme med anbefalinger til en forbedret og forøget idrætsindsats, både over for børnegruppen som helhed og over for børn, der behøver en særlig indsats, er det nødvendigt dels at forstå hvilke faktorer, der påvirker børns deltagelse i idrætsaktiviteter, dels at forstå hvordan forskellige organiseringer af idrætten påvirker børnenes muligheder for deltagelse.

Undersøgelser af børns interesse i bevægelses- og idrætsaktiviteter viser, at børn grundlæggende har lyst til at være bevægelses- eller idrætsaktive. Dog er det samværet og fællesskabet med de andre børn, der motiverer børn til deltagelse og samtidig er afgørende for børns gode oplevelser og fortsatte deltagelse i idrætsaktiviteter. Fra undersøgelser af børns organiserede idrætsaktiviteter (i idrætsforeninger) ved vi, at børns fravalg af idrætsaktiviteter først og fremmest skyldes deres oplevelser af ikke at være legitime og anerkendte deltagere i børneidrætsfællesskabet. De er udenfor. Denne position kan skyldes, at deres motoriske og idrættslige, 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 kan fx også skyldes en ekskludering, som børnene 'trækker' med sig fra skolen over i fritiden.

Man ved, at idrætsforeninger, bl.a. på grund af manglende indsigt i børnenes liv i øvrigt, ofte ikke er opmærksomme på sådanne problemer, når børn, der har brug for en særlig indsats, starter i idrætsforeningen. En stor del af disse børn holder derfor hurtigt op med at gå til noget.

Overordnet kan man tale om to organiseringer af idræt, nemlig fritidsordningens egen idrætsvirksomhed, der foregår med eget pædagogisk personale, evt. i samarbejde med andre fritidsordninger i egne fysiske rammer, evt. i skolers og idrætsforeningers idrætssale og haller eller i lokalområdets udemiljøer. Dertil kommer idrætsvirksomhed, der foregår i samarbejdsprojekter mellem fritidsordninger og idrætsforeninger.

Fritidsordningerne har en særlig gunstig rolle i forbindelse med iscenesættelse af en meningsfuld eftermiddag set fra børnehøjde. Personalet er sammen med børnene op til 5 gange om ugen, og får herigenem en indsigt i barnets sociale netværk, interesser, sociale kompetencer og svagheder, i hvert fald i denne kontekst.

Hvorvidt denne indsigt i og viden om børnene har betydning for børnenes idræts- og bevægelsesaktivitet, afhænger i høj grad af andre faktorer, både det fysiske miljø, herunder adgang til skolens idrætsfaciliteter (hal, gymnastiksal, legeplads), gode legepladser i fritidsordninger og inspirerende lokalmiljø (natur), men også af medarbejdernes interesser (fx skepsis over for idrættens elitære aspekt) og deres faglighed og kendskab til idræt, som noget andet og mere end konkurrenceidræt. Undersøgelser viser, at lederens interesse og forståelse for idrættens ressource i et hverdagspædagogisk perspektiv har stor betydning, samt at mange pædagoger i dag gerne vil og føler behov for at udvikle deres idræts- og bevægelsesfaglige kompetence, men at det kræver opbakning fra både kollegaer og fra ledere samt fra kommune og projektmagere.

Undersøgelser af fritidsordningers samarbejde med idrætsforeninger viser, at langt fra alle idrætsforeninger har tid og ressourcer til at indgå i et reelt samarbejde med fritidsordningen, og at der typisk, når samarbejdet etableres, er tale om et samarbejde med én ugentlig session på 1-1½ time.

I samarbejdsprojekter henvises pædagogen alt for ofte til en passiv iagttagende og praktisk rolle, hvorved man forpasser muligheden for en ekstra hånd i forhold de børn, der måtte have brug for det. Dertil kommer, at samarbejdet med idrætsforeninger er ressourcekrævende, idet hvert arrangement kræver, at en medarbejder 'går fra'. I fritidsordningen prioriterer man derfor ofte et tilbud, der passer til en stor gruppe børn, hvilket betyder, at de idræts- og bevægelsesusikre børn sjældent får en særlig opmærksomhed i disse partnerskaber. Idrætsinstruktørerne er ofte ikke uddannet til og heller ikke orienteret mod at varetage denne sociale opgave.

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. Det at gå til noget - uden for SFO - er altså ikke rent sundhedsmæssigt (kondition og styrke) bedre end idræts- og bevægelsesaktiviteter i SFO.



Snarere tværtimod. I fritidsordningen har børnene mulighed for at bevæge sig hver dag, i samarbejdsprojekt ofte kun 1-2 gange om ugen.

#### 8.4.3. Udvalgets overvejelser og forslag

Udvalget anbefaler, at en idræts- og bevægelsespædagogik først og fremmest skal forankres i fritidsordningens hverdag. Derfor er det væsentligt, at idræt i fritidsordningerne tænkes ind i en ny indholdsbeskrivelse for fritidsordninger, som udvalget foreslår. Det er i den forbindelse vigtigt, at idræt i fritidsordningerne tilgodeser både den store børnegruppe og den lille børnegruppe, der har brug for en særlig bevægelsespædagogisk indsats.

Udvalget foreslår, at idræt i fritidsordningerne skal kvalificeres gennem

- en større grad af kommunikation mellem skolens idrætslærere og fritidsordningens pædagogiske personale, så der skabes opmærksomhed på og forståelse for, hvordan især de børn, der ikke er fysisk aktive, får lyst til og mulighed for at deltage i idræts- og bevægelsesaktiviteter.
- 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 bevægelsespædagogisk 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. I den forbindelse er der behov for at formulere og præcisere hvilken idræts- og bevægelsesmæssig opgave, man vil forsøge at løse med et partnerskab, herunder sikre reelle samarbejdsrelationer (faktiske møder), der hviler på ligeværdighed og respekt for faglig- pædagogisk forskellighed. Man skal i den forbindelse prioritere samarbejde med idrætsforeningerne omkring tilbud til de børn, der kræver en særlig indsats.

#### *Udvalget foreslår:*

- Idræt i fritidsordningerne indtænkes i indholdsbeskrivelserne for SFO og fritidshjem ud fra overvejelser om børnegruppens sammensætning, fysiske faciliteter og partnerskaber med idrætsforeninger
- Idræt i fritidsordningerne skal kvalificeres, både i eget regi og gennem forskellige former for samarbejde med henholdsvis skolens idrætslærere og de lokale idrætsforeninger. Man skal styrke opmærksomheden på og indsatsen over for de børn, der har brug for en særlig pædagogisk indsats for at blive fysisk aktive.

*Se nærmere bilagsdelens notat af cand. pæd. psyk., cand.scient. og ph.d. Mia Herskind.*

## 8.5. Udvalgets anbefalinger om fritidsordninger (SFO og fritidshjem)

### *Mål- og indholdsbeskrivelse for fritidsordningernes virksomhed*

- Der bør indføres mål- og indholdsbeskrivelse for fritidsordningerne - med respekt for balance og samspil mellem voksenorganiserede og børneinitierede aktiviteter. Mål- og indholdsbeskrivelserne bør tænkes sammen med skolens undervisning, så fritidsordningernes særlige opgaver er præciseret i relation hertil.
- Mål- og indholdsbeskrivelsernes gennemslagskraft og relevans evalueres efter fx 3 år.
- Skolelederne opfordres til tydeligt at understøtte og fremme samarbejde mellem skolens undervisningsdel og fritidsdel. Tilsvarende gælder skolens samarbejde med fritidshjemmene.

### *Lektiehjælp som en del af fritidsordningernes virksomhed*

- Der bør i fritidsordningerne gives mulighed for tid, fred og rum til at læse lektier og tilbydes hjælp "på forældreplan".
- Lektiehjælp til børn med behov for særlig indsats bør ske i skolereg.

### *Idræt som en del af fritidsordningernes virksomhed*

- Idræt i fritidsordningerne indtænkes i indholdsbeskrivelserne for SFO og fritidshjem ud fra overvejelser om børnegruppens sammensætning, fysiske faciliteter og partnerskaber med idrætsforeninger
- Idræt i fritidsordningerne skal kvalificeres, både i eget regi og gennem forskellige former for samarbejde med henholdsvis skolens idrætslærere og de lokale idrætsforeninger. Man skal styrke opmærksomheden på og indsatsen over for de børn, der har brug for en særlig pædagogisk indsats for at blive pædagogisk aktive.

## 9. Relationerne mellem dagtilbud, skole og fritidsordninger

I det foregående har Skolestartudvalget fremsat en række anbefalinger til, hvordan der bedre kan skabes sammenhæng i skolestarten, herunder

- Forslag til overgangsaktiviteter mellem dagtilbud og skole
- Differentieret undervisning i skolestarten baseret på sprogscreening og med fokus på børn med behov for en særlig indsats
- Ny indholdsbestemmelse for undervisning i den Ny 1. klasse, der vægter styrket faglighed og legende tilgang til undervisningen som integrerede værdier i indskolingspædagogikken
- Indskolingsbørnene undervises af lærere og indskolingspædagoger i samarbejde
- Indførelse af mål- og indholdsbeskrivelse for fritidsordningerne samt opfordring til skolelederne om tydeligt at understøtte og fremme samarbejde mellem skolens undervisningsdel og fritidsdel
- Mulighed for lektiehjælp i fritidsordning og skole.

I det følgende fremhæves nogle forudsætninger for, at en mere sammenhængende skolestart kan blive en realitet. Det gælder samarbejde mellem lærere og pædagoger, efteruddannelse og uddannelse af lærere og pædagoger i indskoling, fritidsordninger og dagtilbud samt forældreinvolvering i indsatsen for at sikre en god skolestart. Desuden drøftes de forslag, der har været fremme om at indføre en heldagsskole eller trekvartdagsskole med det formål at udbygge sammenhængen med undervisning og fritidsaktiviteter.

### 9.1. Samarbejdet mellem lærere og fritidspædagoger

#### 9.1.1. Status

De seneste års mange forsøg og udviklingsarbejder på skolestartområdet viser, at der på det politiske, på det administrative og på det pædagogiske niveau er stor interesse for at få skolernes undervisningsopgave og fritidsopgaven bedre integreret, samtidig med at børnene får en varieret hverdag. Erfaringer fra skolestartforsøgene viser, at et tæt og koordineret samarbejde mellem skole og SFO er til gavn for børnenes trivsel, udvikling og læring, når indholdet af skolens undervisning og den frie tid får mulighed for at give positiv afsmitning på hinanden. Disse forsøg har bl.a. til formål at fremme samarbejdet mellem lærere og pædagoger, så de to faggrupper bliver bedre til at udnytte hinandens forskellige viden om børnenes læring og udvikling.

Folkeskolelovens kapitel 4 fastsætter kvalifikationskrav for undervisere i folkeskolen. Ifølge § 28, stk.1, skal læreruddannede undervise fra 1. klasse, og ifølge § 29 skal pædagoguddannede undervise i børnehaveklassen. I forbindelse med samordnet indskoling, jf. § 25, stk. 3, kan personale med begge uddannelser undervise fra børnehaveklasse til 2. klasse. Hensigten med at indføre samordnet indskoling tilbage i 1984 var at styrke sammenhængen mellem undervisningen i børnehaveklassen og de første klassetrin. I forbindelse med skolefritidsordningernes stigende udbredelse er der opstået ønske om tillige at styrke forbindelse mellem skolens undervisning og fritidsordningens aktiviteter.

Dette har ført til iværksættelse af en lang række forsøg siden skoleåret 98/99 i regi af programmet *Folkeskolen år 2000*, punkt 5 *En god start – det fælles grundlag*, og siden hen i program for forsøg med skolestart fra skoleåret 2001. Forsøgene har bl.a. til formål at fremme samarbejdet mellem lærere og pædagoger om børnene fra børnehaveklasse til og med 2./3. klassetrin. Programmet blev i 2004 tilknyttet *En skole i bevægelse*. I alle de igangværende forsøg er pædagoger fra fritidsordningen med dispensation tillagt undervisningsopgaver i samarbejde med lærerne om undervisningen af eleverne fra 1. klassetrin. Desuden har flertallet af skolerne med igangværende forsøg tillige dispensation, så lærerne kan varetage undervisning af børnehaveklassen alene eller sammen med børnehaveklasselederen, uden at skolen er underlagt de bindinger, som ligger i den samordnede indskoling i form af tilstræbt balance mellem børnehaveklasselederens undervisning på 1. og 2. klassetrin og lærernes undervisning i børnehaveklassen.

Skolestartforsøgene viser følgende resultater af et godt lærer-pædagogsamarbejde i undervisningen på de første klassetrin (bh.klasse – 2./3. klasse.):

- Der etableres nye former for samarbejde mellem lærere og pædagoger.
- Der sker ændringer i skemafladen og i organiseringen af undervisningen i mere utraditionel retning, fx i form af flere sammenhængende tværfaglige temadage o.lign.
- Den lektionsopdelte skole bliver nedtonet eller afløst af alternative arbejds- og udtryksformer.
- Der skabes forløb, hvor udvikling, omsorg og læring bliver integrerede værdier i undervisningen.
- Der gennemføres en højere grad af undervisningsdifferentiering.
- Der udvikles fagdidaktik, hvor det kreative og praktisk-musiske integreres i undervisningen.
- Lærere, børnehaveklasseledere og pædagoger bliver mere opmærksomme på børnenes forskellighed og tilrettelægger herudfra en differentieret undervisning.
- Skolefritidsordningen indtænkes i nye vilkår og rammer som en integreret del af skolen.

Erfaringer fra disse forsøg viser, at et tættere, gensidigt anerkendende og forpligtende samarbejde mellem skolens undervisning og fritidsordningens virksomhed fører til en kvalitetsforbedring af skolens samlede virksomhed. Skolen bliver simpelthen bedre til at løse sin opgave, hvis dens medarbejdere fungerer som en mangfoldig helhed – præget af respekt for såvel forskellige faggruppers professionalitet som deres respektive ansvar for, at helheden fungerer.

Mere specifikt har erfaringer fra skolestartforsøgene vist, at følgende forudsætninger for et godt lærer-pædagogsamarbejde generelt bør være opfyldt:

- At parterne sammen har defineret mål, indhold, samværs- og arbejdsformer – fx i forbindelse med de daglige overgange fra fritidspædagogik til undervisning og vice versa.
- At lærere og pædagoger løser opgaver i fællesskab – fx samarbejdet med forældre.
- At dét, der samarbejdes om, indebærer ændringer, der er gode for børnene/eleverne, fx en højere grad af differentierede gøremål.
- At de fysiske rammer fremmer en differentieret, mangfoldig og fleksibel tilrettelæggelse af dagens gøremål, fx ved at mange slags materialer er tilgængelige.
- At parterne er enige om, at skillelinien mellem, hvad pædagoger og lærere kan og skal, ofte har været for skarp, og at samarbejdet rummer et stort gensidigt potentiale for professionel berigelse i hverdagen.

- At der er tid til samarbejde, herunder tid til fælles forberedelse og evaluering.
- At der gennemføres fælles efteruddannelse med henblik på udvikling af nye veje i arbejdet med børnenes faglige, personlige og sociale læreprocesser.
- At der er forståelse for, at personalepleje er afgørende for at fastholde pædagoguddannet personale i fritidsordningerne, hvilket nødvendiggør, at der kan etableres fuldtidsstillinger, og at arbejdstiden fortrinsvis kan tilrettelægges som udelt arbejdstid. Inddragelse af SFO'ernes pædagoguddannede medarbejdere i skolens undervisning giver bedre mulighed for at etablere fuldtidsstillinger for denne medarbejdergruppe på en måde, så de som personaleressource bidrager mest muligt til den samlede opgaveløsning.

### *9.1.2. Specifikke barrierer for samarbejdet mellem lærere og fritidspædagoger*

Trods det ovenfor beskrevne er der fortsat ledelsesmæssige og organisatoriske forhold, som står i vejen for et godt samarbejde mellem lærere og fritidspædagoger.

En af de store udfordringer er, at rolle- og opgavefordelingen i det konkrete samarbejde om børnene, fx i de såkaldte helhedsskolemodeller (dvs. skoler med en lang skoledag, hyppigt 6 timer, hvor lærere og fritidsordningens pædagoger samarbejder om undervisningen i et eller andet omfang) ikke er præciseret. I Danmarks Evalueringsinstituts SFO-undersøgelse nævnes det som et problem, at der fra starten har været uklarhed om indholdet i samarbejdet i forbindelse med helhedsskolen, og det samme fremgår af kommunale undersøgelser.

For at undgå at pædagogernes deltagelse i undervisningen reduceres til ”lærermedhjælp”, er der behov for, at de forskellige fagligheder og de dermed beslægtede kompetence- og ansvarsområder defineres ret skarpt, som der også allerede ses flere tilløb til. 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 EVAs spørgeskemaundersøgelse fremgår det, at 59 pct. 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 såkaldte helhedsskoler, hvor pædagogerne er med i undervisningen imellem 10 og 16 timer om ugen. Her har begge faggrupper kunnet oparbejde erfaringer med samarbejde omkring planlægningen.

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, fx som det kommer til udtryk i samarbejdet mellem SFO-leder og skoleleder eller i skolebestyrelsessammenhænge. Her er der et brændpunkt: Alt for mange steder træder ledelsen ikke i karakter i forhold til at få skabt rammerne for et samarbejde mellem skolens undervisningsdel og fritidsdel.

Omkring 70 pct. af SFO-lederne oplyser, at de indgår i ledelse og planlægning, der vedrører hele skolen, mens 30 pct. svarer, at de ikke gør dette. Der er også stor forskel på de interviewede pædagogers ople-

velse 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.

Meget ville formodentlig foregå 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.

### *9.1.3. Udvalgets overvejelser og forslag*

Med sigte på at øge lærernes og fritidspædagogernes ligeværdige samarbejde om at skabe optimale udviklings- og læringsmuligheder for de yngste skolebørn anbefales det, at mål- og indholdsbeskrivelser for fritidstilbudene for de 6-9-årige laves over samme læst som de pædagogiske læreplaner på dagtilbudsområdet. Væsentligt er her:

- At målene 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 præciseres.
- At de voksnes opgave bliver at skabe muligheder for udvikling og læring.
- At der indbygges krav om dokumentation og evaluering af den pædagogiske indsats – i fuld respekt for fritidspædagogikkens særkende og uden at det bliver tungt og bureaukratisk.
- At grænsefladerne mellem fritidstilbud og skolens undervisningsdel defineres.
- At forældrenes indflydelse bliver sikret.

Det foreslås endvidere, at der på kommunalt niveau i forbindelse med indførelse af mål- og indholdsbeskrivelser for fritidsordninger bliver arbejdet med

- At formulere en sammenhængende børnepolitik, der kan operationaliseres
- At dagtilbud, skoler, SFO og fritidshjem har fælles mål for samarbejdet om børnene
- At der stilles krav til skolerne om at opstille mål for og skabe rammer om samarbejdet mellem fritidsordninger og skolens undervisningsdel.

For de skoler, der ønsker størst mulig sammenhæng mellem skolens undervisningsdel og SFO-virksomheden som led i en integreret udvikling af skolens opgaver set i et samlet perspektiv, foreslås, at der lovgivningsmæssigt åbnes for, at de pædagoguddannede kan varetage opgaver i undervisningen i indskolingsklasserne i et ligeværdigt samarbejde med de læreruddannede. Det skal i den sammenhæng understreges, at pædagogerne skal varetage opgaver, som er i overensstemmelse med deres professionskompetence og uddannelsesmæssige forudsætninger.

#### *Udvalget foreslår:*

- Samarbejdet mellem indskolingens lærere og pædagoger i dagtilbud, indskoling og fritidsordning bør opprioriteres.
- SFO-pædagoger bør kunne indgå i teamsamarbejde om undervisningen sammen med lærerne og indskolingspædagogerne i forbindelse med indskolingsårene.

## 9.2. Uddannelse og efteruddannelse

For at det tværgående professionelle samarbejde om børnenes skolestart kan komme til at fungere optimalt, er det vigtigt, at der tages højde for behovet for efteruddannelse. Lærerne må tilbydes efteruddannelse inden for småbørnspædagogiske og psykologiske områder. Indskolings- og fritidspædagoger og tillige pædagoger i dagtilbud, der skal arbejde med børnenes overgang til skolen, bør tilbydes efteruddannelse vedrørende problemstillinger, der knytter sig til undervisningen på de første klassetrin og sammenhængen med småbørnspædagogikken og fritidspædagogikken for de yngste skolebørn. Udvalget finder nedenstående anbefalinger til lærer- og pædagoguddannelsen, som er udarbejdet af en lærergruppe på CVU-Hjørring for dækkende for professionsuddannelsernes bidrag til en god skolestart:

*Fælles for både pædagog- og læreruddannelse:*

- Der bør i begge uddannelser lægges vægt på at skabe mulighed for, at pædagoger og lærere gensidigt opnår indsigt i hinandens arbejde. Dette bl.a. med henblik på at skabe forudsætninger for bevidste valg med hensyn til
  - etablering af meningsfulde læringsmiljøer for børnene – miljøer som ud fra bevidste valg gerne må være forskellige
  - at der samtidig skabes indholdsmæssige og meningsfulde sammenhænge (ikke nødvendigvis forskelsløs kontinuitet) på tværs af børns forskellige miljøer.
  - at forskelle og sammenhænge fremtræder synlige for børnene – at børnene kender og forstår den kontekst, de deltager i.
- Dette kan bl.a. ske gennem feltarbejde og projektarbejde i forbindelse med praktik.
- Forudsætninger for iagttagelse, dokumentation, analyse og refleksion vedr. børns personlige, sociale og sproglige kompetencer bør prioriteres højt.
- Der bør lægges vægt på at skabe forudsætninger for styrkelse af både læreres og pædagogers relationskompetencer i forhold til børnene og i deres indbyrdes samarbejde samt i samarbejdet med
  - forældre
  - andre professioner
  - forvaltninger.
- Der bør etableres fælleskurser om pædagogisk arbejde med børn i og omkring skolestarten, herunder også med fokus på børns mundtlige og skriftlige sprogtiltagelse
- Der bør etableres fælleskurser om pædagogisk arbejde med børn med særlige behov.
- Der bør etableres fælles undervisningsforløb med fokus på ligheder og forskelle i
  - den samfundsmæssige kontekst for dagtilbud og skole, herunder også det formelle grundlag for arbejdet med børns sproglige udvikling
  - børns kulturelle kontekst – børns kultur og deltagelsesformer i et etnografisk perspektiv
  - metoder til organisering af samarbejdet.
- Uddannelserne bør tilrettelægges med en progression, som er hensigtsmæssig i forhold til udvikling af den særskilte professionsidentitet og professionsfaglighed – også når det gælder arbejdet med børns sproglige udvikling – som udgangspunkt for et samarbejde om både fælles og særskilte opgaver.
- Det kan overvejes at indføre et art 'pædagogisk filosofikum' – bl.a. med henblik på opbygning af fælles begrebsforståelse.

*Vedr. pædagoguddannelsen:*

- Børns skriftsprogstiltagelse bør indgå i de centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF'er) for dansk, hvor der arbejdes med både sprogets funktion, indholds- og formside.

- Der bør lægges mere vægt på udvikling af didaktiske kompetencer.
- Særligt fokus på børns overgang til skolen.

*Vedr. læreruddannelsen:*

- Sproglig indkulturering – også i dagtilbud – bør indgå i CKF'er for dansk i sammenhæng med sprogets funktion, indholds-, og forside, herunder læsning.
- Der bør lægges mere vægt på udvikling af relationskompetencer.
- Særligt fokus på børns overgang fra dagtilbud til skole.

*CVU Nordjylland/Hjørring Seminariums projektgruppe: Gudrun Mathiasen, Brit Madsen Gro-Nielsen, Kirsten Fisker Mose og Mogens Sørensen*

*Udvalget foreslår:*

- Efteruddannelse af indskolingens lærere og pædagoger i dagtilbud, indskoling og fritidsordning bør tilbydes med henblik på barnets overgang fra dagtilbud til skole og fritidsordning samt undervisningen i den Ny 1. klasse og de efterfølgende indskolingsår.
- Pædagog- og læreruddannelserne bør have særligt fokus på indskolingsårene.

### **9.3. Forældreinvolvering som betingelse for en god skolestart**

Det er indiskutabelt, at børnenes læring styrkes ved, at forældre medvirker til at understøtte læreprocessen og deltager aktivt i et velfungerende skole-hjem samarbejde. Det er derfor vigtigt, at der opmuntres til forældreinvolvering i alle de relationer, der har med skolestart at gøre. I den sammenhæng er det problematisk, at forældre til børn i skolefritidsordningerne ikke er sikret indflydelse på fritidsordningernes virksomhed.

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 Evalueringsinstitutets undersøgelse har SFO'erne etableret et eget forældreråd, der dog ingen reel indflydelse har. Dertil kommer, at anliggender fra SFO'en sjældent tages op i skolebestyrelsen, og at der ikke er sikret koordinering og kontakt mellem forældreråd og skolebestyrelse.

#### *9.3.1. Udvalgets overvejelser og forslag*

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, fx når det gælder samtænkning mellem undervisnings- og fritidsdelen. 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.



*Udvalget foreslår:*

- Veldefinerede mål- og indholdsbeskrivelser for SFO'en bør kvalificere dialogen mellem fritidsordningen, de aktuelle forældre og skolebestyrelsen. Skolebestyrelserne bør hvert år godkende og evaluere den konkrete udmøntning af mål- og indholdsbeskrivelsen.
- Skolebestyrelsens ansvar og kompetencer i forhold til SFO'en bør understreges og tydeliggøres.
- Det bør overvejes at sikre SFO'ens repræsentation i skolebestyrelsen.
- Skolelederen bør tilse, at der i skolebestyrelsen løbende diskuteres temaer og principper, som vedrører SFO'en.
- SFO'ens pædagoger bør deltage på lige fod med lærere ved forældremøder og skole-hjem samtaler, bl.a. for at markere den tætte forbindelse mellem skolens undervisningsdel og fritidsdel.

**9.4. Heldagsskole/trekvartdagsskole?**

Spørgsmålet om indførelse af heldagsskole eller trekvartdagsskole har været fremme i debatten, og Skolestartudvalget har derfor valgt at lade dette spørgsmål indgå i udvalgets drøftelser og forslag.

*9.4.1. Status*

Velfærdskommissionen har i sin rapport fra december 2005 fremsat forslag om heldagsskole/trekvartdagsskole i form af en gratis, obligatorisk skolefritidsordning for de 6-9 årige. Formålet er bl.a. at give mere tid til undervisning end den, der er til rådighed for de 6-9 årige skoleelever efter de eksisterende regler, og at give bedre muligheder for at veksle mellem forskellige aktiviteter i løbet af dagen, herunder give bedre mulighed for fysisk udfoldelse og bedre rammer for obligatorisk lektiehjælp. Det fremgår, at ordningen som særligt fokus vil rette indsatsen mod grundskolens indvandrere og efterkommere. Udvalget har konstateret en vis politisk interesse for iværksættelse af sådanne ordninger og er bekendt med, at enkelte af landets største kommuner ønsker at etablere heldagsskoler primært som led i en integrationsindsats. Debatten om, hvorvidt der skal gives mulighed for heldagsskoler, og i givet hvordan og under hvilke betingelser en heldagsskoledag eventuelt kan tilrettelægges, må forventes at få opmærksomhed.

Danske skoleelever har i international sammenhæng en relativt kort skoledag. For de yngste elevers vedkommende, fra børnehaveklasse til og med 3. klasse, må den obligatoriske skoledag højst strække sig over 6 timer svarende til 6 lektioners undervisning á 45 minutter inklusive pauser. Som minimum skal børnene over et helt skoleår have, hvad der svarer til 20 ugentlige lektioner á 45 minutter.

I forbindelse med forsøg med skolestart, hvor lærere og pædagoger samarbejder om undervisningen, er det ikke ualmindeligt, at en 6 timers skoledag har et længere modul i løbet af dagen forestået af pædagoger alene eller pædagoger og lærere i samarbejde. Indholdet i modulet har ofte karakter af ikke-fagopdelte friere aktiviteter med vægt på praktiske gøremål, legende tilgang og elevernes frie valg. I programmet for forsøg med skolestart har tilbagemeldingen fra mange af forsøgene, hvor eleverne dagligt har en obligatorisk skoledag, der strækker sig over 5-6 timer, været, at legen får bedre vilkår i løbet af skoledagen, at der opstår færre konflikter børnene imellem, når de får tid til at "lege færdig", og at varierede undervisningsformer anvendes i højere grad end ved en kort skoledag.

Heldagsskoler kendes i dansk sammenhæng kun i forbindelse med specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand. I den almene undervisning vil heldagsskoler kun kunne finde sted som egentlige forsøg med dispensation fra folkeskolelovens bestemmelser.

#### *9.4.2. Udvalgets overvejelser og forslag*

I det følgende fremhæves nogle hensyn, som må afbalanceres ved overvejelser om heldagsskole/trekvartdagsskole. Opregningen af hensyn tilsigter ikke at være udtømmende, idet det netop er tanken med indførelse af forsøg med heldagsskoler/trekvartdagsskoler at indhente erfaringer, som kan evalueres og bidrage til, at valget træffes på et kvalificeret grundlag.

For de allerfleste af de yngste skolebørn vil en obligatorisk heldagsskole eller trekvartdagsskole i princippet ikke betyde den store forskel set i relation til den tid børn tilbringer uden for hjemmet, mens deres forældre er på arbejde. Det kan ligefrem være en fordel, at undervisningen kan spredes ud over hele dagen med gode, solide pauser, der er så lange, at børnene får en afvekslende dag med god tid til leg og beskæftigelse på deres egne betingelser og god tid til varieret og engagerende undervisning. Ved denne fleksibilitet er der mulighed for, at børnenes hverdag kan blive mindre stressende.

En heldagsskole kan tillige medvirke til at opfylde det ønske, der jævnligt fremhæves, om at skabe strukturerede og forpligtende rammer om nogle børns tid uden for undervisningen, og give den tid, hvor disse børn ellers vil være overladt til sig selv, et kvalitetsfyldt indhold. De overvejelser og forslag, som udvalget har nævnt i forbindelse med lektiehjælp og idræt, kan være til inspiration i denne forbindelse.

Endelig kan heldagsskole/trekvartdagsskole medvirke til at fremme integrationen ved, at flere tosprogede børn får udvidede muligheder for at tilegne sig det danske sprog, den danske kultur mv. ved at kunne deltage i fritids- og legesituationer i skolens regi.

En obligatorisk heldagsskole er imidlertid samtidig en indskrænkning af børnenes fri tid. Dette kan af børnene tænkes oplevet som en binding, der ikke giver tilstrækkelig mulighed for selv at tilrettelægge og udnytte fritiden.

Dette forstærkes i det omfang, tiden i heldagsskolen/trekvartdagsskolen først og fremmest præges af ”skoletænkning”. Der kan herved være en risiko for, at de børn, som er usikre skolestartere, ikke får et ”frirum”, hvor deres styrker i højere grad kommer til udfoldelse og anerkendelse.

Endelig udgør heldagsskolen en begrænsning af nogle forældres ønske om og mulighed for at tilrettelægge en dagligdag for familien, hvor det prioriteres, at børnene er i hjemmets og forældrenes varetægt så meget som muligt.

Uanset hvordan disse hensyn afbalanceres, er det meget væsentligt, at en række forudsætninger er opfyldt. For det første må der være fælles mål for heldagsskolen med inddragelse af både lærere og fritidspædagoger med udbredt samarbejde. For det andet må der være fælles infrastruktur med fysiske rammer, der gør det muligt at sikre variation i de aktiviteter, børnene tilbydes. Netop spørgsmålet om fysiske faciliteter bør der være meget fokus på.

Udvalget mener, at der er brug for mere viden, erfaring og evaluering på området og foreslår derfor, at der gives mulighed for at iværksætte forsøg med heldagsskole/trekvartdagsskole. Der bør i disse forsøg lægges vægt på, at børnenes og de unges perspektiv og ønsker kan tilgodeses, og der bør også lægges vægt på, at heldagsskolen udfolder sig inden for fysiske rammer - både indendørs og udendørs - der giver mulighed for mangfoldige børneinitierede og voksenstyrede aktiviteter og gøremål i undervisning og i den frie tid. Forsøgene bør af kommunerne igangsættes på et nærmere antal skoler og bør omfatte både skoler med mange elever med anden etnisk baggrund end dansk og skoler med et fåtal eller ingen elever med denne baggrund. For at sikre viden og erfaringsopsamling som baggrund for en evaluering foreslår udvalget desuden, at der etableres følgeforskning i tilknytning til heldagsskoleprojekterne.

*Udvalget foreslår:*

- Der åbnes for adgang til dispensation fra folkeskoleloven, så kommunerne kan iværksætte forsøg med heldagsskoler på et nærmere fastsat antal skoler.
- Forsøgene kan omfatte såvel skoler med mange elever med anden etnisk baggrund end dansk som skoler med et fåtal eller ingen elever med denne baggrund.
- Ved vurdering af ansøgning om dispensation til sådanne forsøg skal skolens fysiske rammer indgå som et parameter.
- Der bør etableres følgeforskning i tilknytning til heldagsskoleprojekterne.

## **9.6. Udvalgets anbefalinger om relationerne mellem dagtilbud, skole og fritidsordninger**

*Samarbejde mellem lærere og fritidspædagoger*

- Samarbejdet mellem indskolingens lærere og pædagogerne i dagtilbud, indskoling og fritidsordning bør opprioriteres.
- SFO-pædagoger bør kunne indgå i teamsamarbejde om undervisningen sammen med lærerne og indskolingspædagogerne i forbindelse med indskolingsårene.

*Uddannelse og efteruddannelse*

- Efteruddannelse for indskolingens lærere og pædagogerne i dagtilbud, indskoling og fritidsordninger bør tilbydes med fokus på barnets overgang fra dagtilbud til skole og fritidsordning samt undervisningen i den Ny 1. klasse og de efterfølgende indskolingsår.
- Pædagog- og læreruddannelserne bør have særligt fokus på indskolingsårene.

*Forældreinvolvering som betingelse for en god skolestart*

- Veldefinerede mål- og indholdsbeskrivelser for SFO'en bør kvalificere dialogen mellem fritidsordningen, de aktuelle forældre og skolebestyrelsen. Skolebestyrelserne bør hvert år godkende og evaluere den konkrete udmøntning af mål- og indholdsbeskrivelsen.
- Skolebestyrelsens ansvar og kompetencer i forhold til SFO'en bør understreges og tydeliggøres.
- Det bør overvejes at sikre SFO'ens repræsentation i skolebestyrelsen.
- Skolelederen bør tilse, at der i skolebestyrelsen løbende diskuteres temaer og principper, som vedrører SFO'en.

- SFO'ens pædagoger bør deltage på lige fod med lærere ved forældremøder og skole-hjem samtaler bl.a. for at markere den tætte forbindelse mellem skolens undervisningsdel og fritidsdel.

#### *Heldagsskole/ trekvartdagsskole?*

- Der åbnes for adgang til dispensation fra folkeskoleloven, så kommunerne kan iværksætte forsøg med heldagsskoler på et nærmere fastsat antal skoler.
- Forsøgene bør omfatte såvel skoler med mange elever med anden etnisk baggrund end dansk som skoler med et fåtal eller ingen elever med denne baggrund.
- Ved vurdering af ansøgning om dispensation til sådanne forsøg skal skolens fysiske rammer indgå som et vurderingsparameter.
- Der bør etableres følgeforskning i tilknytning til heldagsskoleprojekterne.

#### *Et særligt fokus*

- Børn med behov for en særlig indsats bør sikres fokus i de pædagogiske læreplaner i dagtilbud, i overgangsaktiviteterne fra dagtilbud til skole, ved differentieret undervisning i den Ny 1. klasse, i muligheder for specialundervisning, lektiehjælp mv. og i fritidsordningerne, herunder i relation til lektiehjælp, idræt mv.

## 10. Børn med behov for en særlig indsats

### 10.1. Fra 'specialundervisnings elever' til 'en rummelig skole'

For elever, der ikke har haft tilstrækkeligt udbytte af den almindelige undervisning, har det siden 1958 være obligatorisk for kommunerne at etablere specialundervisning. Det har følgelig også været almindeligt at betegne disse børn som specialundervisnings elever. Fra omkring 1990 er der imidlertid sket en ændring i synet på disse børn, hvor man fra at se på børnenes problemer med at følge undervisningen er gået over til at betragte det som undervisningens problem, at den ikke kan nå alle børn. Fra skoleloven af 1993 har undervisningsdifferentiering da også været et bærende princip, og sprogbrugen om elever, hvor undervisningsdifferentieringen ikke slog til, har da været "elever med særlige behov" eller "elever med behov for særlig indsats". I 1999 startede debatten om rummelighed, hvor hensigten er, at antallet af elever, der undervises uden for den almindelige klasses rammer, bør reduceres mest muligt. Det såkaldte KVIS-program (KValitet I Specialundervisningen) har fokuseret på rummelighedsaspektet fra 2000.

Fra omkring 2000 kom elever, som mistrives på grund af for små faglige krav, også i fokus, og for disse elever anvendes betegnelsen "elever med særlige forudsætninger", og der begynder at dukke initiativer op, som skal tilgodese deres behov. I øvrigt er løsningen den samme som for eleverne med særlige behov, nemlig at den almindelige undervisning suppleres med holddannelse og supplerende metoder og materialer.

Endelig anvendes endnu en betegnelse, "udsatte børn", hvormed menes børn, som er anbragt eller er i risiko for at skulle anbringes uden for deres eget hjem – i plejefamilie eller på institution. Der er i KVIS-regi startet en række projektet med henblik på at støtte udsatte børn og deres familier med en vifte af tilbud, fx børns netværk, forældreinddragelse, rollemodeller/inddragelse af andre forældre, professionelt samarbejde, pædagogiske metoder, lektiehjælp.

Når det gælder skolestart og skolestarttidspunkt, er det særdeles relevant at inddrage overvejelser om elever med behov for særlig indsats. Historisk set har det været almindeligt at lade de elever, som havde vanskeligheder med at opfylde de faglige eller sociale krav, vente med at komme i skole eller lade dem gå et klassetrin om. Der har tilsvarende været en tilbøjelighed til, at man først satte ind med en specialpædagogisk indsats, når udviklingen på 3.-4. klassetrin viste sig at være alvorligt bagud. Der var en underliggende antagelse om, at udviklingen nok "kom af sig selv", og at man først, når dette ikke viste sig at være tilfældet, satte ind med særlige foranstaltninger.

Som led i Strukturkommissionens arbejde gennemførtes for Undervisningsministeriet i 2003 en undersøgelse af den specialpædagogiske indsats (Egelund, 2003). Det viste sig her, at der gennem de seneste 25 år er sket en forskydning i retning af, at man sætter tidligere ind med støtte til elever, som har behov for en særlig indsats. Det viste sig videre, at man på de mest rummelige skoler - de skoler hvor færrest blev henvist til specialundervisning - havde en tradition for i den almindelige undervisnings rammer at sætte meget tidligt ind med læsestøtte eller med personlig støtte, ligesom der også var tradition for en

høj grad af samarbejde med daginstitutionerne og et tæt samarbejde mellem skole og SFO. Dermed peges på, at jo tidligere og jo mere koordineret, man i dagligdagen yder noget ekstra over for børn med behov for særlig indsats, des mindre bliver behovet for udskillelse til særforanstaltninger senere i forløbet.

Undersøgelsen viste videre, at hvis lærere arbejder sammen i team og eventuelt får superviserende støtte fra særligt uddannede lærere eller fra Pædagogisk Psykologisk Rådgivning, er de i stand til at rumme en større variation i elevgruppen, end når lærere arbejder isoleret med deres klasser.

Et særligt forhold gælder for elever med vidtgående behov for en særlig indsats. Mange af disse børn går i specialbørnehaver eller på en særlig ”specialstue” i en almindelig børnehave, og de vil for flertallets vedkommende skulle starte deres skolegang på en specialskole, i en specialklasse eller en gruppeordning. Nogle steder råder specialskoler eller specialklasserækker ikke i dag over et børnehaveklassetilbud, og der vil i sådanne tilfælde – indtil den Nye 1.klasse er etableret - mest hensigtsmæssigt blive tale om, at elever går et ekstra år i specialbørnehave, inden de starter i specialskolen eller specialklassen.

I Undervisningsministeriets uro-undersøgelse fra 1997 (Egelund & Hansen, 1997) viste det sig, at det mest uroplagede klassetrin var børnehaveklassen, hvor en stor gruppe børn på én gang møder en anderledes pædagogisk kultur og struktur, end de har været vant til. Også i denne undersøgelse viste det sig, at problemerne var mindst på de skoler, hvor der var etableret et formaliseret samarbejde mellem dagpasning og skole og skole og SFO.

De to undersøgelser peger sammen på, at man i stedet for at fokusere på børns ”mangler” skal betragte børns forskelligheder som en normal forudsætning for en differentieret pædagogisk indsats, hvor man søger at yde støtte til børn i det miljø, hvor de er. En sådan støtte kan have form af, at der i en periode tildeles ekstra ressourcer i form af en ekstra pædagog eller ekstra lærer i klassen, eller at der gives støtte før eller efter den almindelige undervisning, enten fra den pædagog eller lærer, der har klassen i det daglige, eller fra en særligt uddannet pædagog eller lærer, fx en talepædagog. Såvel i den almindelige undervisning som i forbindelse med, at der sættes ekstra ressourcer ind, har det siden 2003 været anbefalet at anvende holddannelse som organisationsform for undervisningen fra 1. klasse. Holddannelse vil med fordel kunne anvendes i den Ny 1.klasse.

Også regeringens udvalg til forberedelse af en nationalhandlingsplan for læsning anbefaler, at man har en tidlig fokus på sproglige vanskeligheder, og at man ved sådanne sætter tidligt ind med støtte i dagpasningen og i de første skoleår.

Der er i dag kun meget begrænset viden om særlige indsatser på dagtilbudsområdet. Socialforskningsinstituttet offentliggjorde i 2005 en undersøgelse, hvor resultaterne viser, at man i dagtilbuddene identificerer mange problembørn, og at man ofte fokuserer netop på de individuelle problemer, da det er måden, man får ekstra støtte på. For at få en kortlægning af området har udvalget fået iværksat en undersøgelse om omfanget af specialpædagogisk bistand til småbørn i henhold til folkeskolelovens § 4. Undersøgelsen, der ikke er færdig endnu, tilrettelægges med et første trin, hvor alle kommuners Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR) bliver spurgt om omfanget og karakteren af vedkommende kommunes indsats i henseende til specialpædagogisk bistand til småbørn. Som andet trin foretages en kvalitativ caseanalyse i tre kommuner, hvor praksis udviser forskellige, men typiske træk for billedet i Dan-

mark. Undersøgelsen gennemføres i samarbejde med UNI-C og Undervisningsministeriets KVIS-program (KValitet I Specialundervisningen).

## **10.2. Udvalgets anbefalinger**

*Det anbefales,*

- at man i dagtilbud og skolestart sætter fokus på børn, der har behov for en særlig indsats
- at den særlige indsats først og fremmest sker ved, at der ydes støtte til børnene i det normale miljø
- at hold- eller gruppedannelse indgår som led i den særlige indsats i skoleregi.
- at det sikres, at overgangen mellem institutionstyper og miljøer gøres så lempelige som muligt.

På baggrund af udvalgets undersøgelse af omfang og karakter af kommunernes specialpædagogiske bistand på småbørnsområdet vil udvalget efterfølgende afgive en særskilt udtalelse herom.

## 11. Efterord: En ny skolestart og en endnu bedre skole

*“O Captain, My Captain. Who knows where that comes from? Anybody? Not a clue? It's from a poem by Walt Whitman about Mr. Abraham Lincoln. Now in this class you can either call me Mr. Keating, or if you're slightly more daring, O Captain, My Captain”*

*- Læreren John Keating i Dead Poets Society*

Hvordan vil et barn mon helst opleve skolen? Som en rammestyret kommunal foranstaltning inden for servicesektoren – eller som eventyrfartøj styret af en kaptajn i stiv modvind på vej mod fjerne faglige universer? Og hvilket af alternativerne ville man mon selv helst være en del af og huske mest fra? Og hvilket af dem ville man inspirere én mest til at lære mere?

Svarene giver sig selv, men det grundlæggende spørgsmål er forkert. For som alle ved, bliver man kun for alvor del af eventyret, hvis betingelserne for det er til stede – og for skolestarten betyder det altså, at læringsmiljøet skal være i orden, før den pædagogiske himmel åbner sig. Det er ikke et spørgsmål om enten-eller, men om både-og. Hvis ikke rammerne er i orden, forfalder skolen i kaos, utryghed og faglig misrøgt. Og hvis ikke hverdagen er spændende, brænder både børn og voksne ud. Der skal simpelthen være tilstrækkeligt liv i skolen til, at man får lyst til at være der – og ikke mere, end at man også tør.

Og det er her, det begynder at blive svært, for som de politiske debatter har lært os, opleves øget styring i den pædagogiske verden ofte som værende *i modsætning* til øgede frihedsgrader. Dette er umiddelbart forståeligt, for verdenshistorien er fyldt med beretninger om mislykkede forsøg på at styre mennesker ved at berøve dem frihed, uden at de fik noget til gengæld. Og der findes sandt at sige megen pædagogik rundt omkring i verden, som man kan takke sin skaber for ikke at være del af. Men det er ved nærmere eftertanke indlysende fatalt at generalisere fra disse ulykker og tro, at styring altid må have denne karakter.

Tværtimod er vellykkede demokratiske samfund generelt kendetegnet af det stik modsatte: Demokratiske lovgivning, der i sagens natur begrænser folks frihedsgrader, accepteres af befolkningerne, fordi de gennem lovgivningen oplever at *få* flere frihedsgrader, end de mister. Vi kender det fra trafikken, hvor vi uden videre accepterer det massive tab af frihed, der ligger i at være tvunget til at køre i højre side af vejen - fordi fordelene ved ikke at have modgående trafik i egen kørebane forekommer ganske overbevisende. Ligeledes accepterer vi tab af frihed ved, at straffeloven forbyder voldelighed, fordi også denne begrænsning så rigeligt opvejes af, at man kan gå trygt gennem byen om aftenen. Et afgørende succes-kriterium for politisk styring er simpelthen, at den enkelte borger gennem styringen samlet set oplever at få *mere* kontrol over sin egen situation. Uanset politisk formål og indhold i øvrigt.

Danmark har som samfund haft stor succes med at kombinere idealet om det stærke individ (gennem værdier som oplysning, selvstændighed og kreativitet) med idealet om den stærke stat (gennem bl.a. høj retssikkerhed, lighed og velfærd). Og ikke mindst den pædagogiske verden, der gennem det 20. århundrede i stadigt stigende grad har haft dette kombinerede ideal som adelsmærke, fortjener dyb anerkendelse.



se for sit afgørende bidrag til det samfund, vi har i dag, et samfund, der - alle problemerne til trods - i undersøgelse efter undersøgelse afspejler såvel materiel som immateriel velstand uden historisk side-stykke.

Et stærkere grundlag for faglig stolthed og for seriøst arbejde med nye udfordringer findes næppe.

Når Regeringen således ønsker at videreudvikle skolestarten, er der både meget at bygge på og meget på spil, og det vil være afgørende, at projektet fremstår *både* velbegrundet, pædagogisk inspirerende *og* realistisk. For folk tager generelt skade af at have høje idealer, som ikke lader sig indfri på grund af dårlige vilkår, og skolen svækkes mærkbart af stramme strukturer, der forhindrer stærke pædagogiske oplevelser.

I den pædagogiske verden er politik uden professionalitet tom – og pædagogisk professionalitet uden politik er blind. Skolestartudvalget håber med sit arbejde at kunne medvirke til en kvalificering af såvel politiske som professionelle beslutninger for hermed at bidrage til målsætningen om, at alle børn skal have en god start i folkeskolen.