



Tosprogede børns overgang fra dagtilbud til skole

– fokus på den
sprogliche udvikling

Forord

Der er i disse år sat fokus på, at alle børn skal have en god overgang fra dagtilbud til skolen. Blandt andet har et ekspertudvalg om skolestart, nedsat af regeringen, fremlagt en række anbefalinger med henblik på, at alle børn skal have en god start i folkeskolen og opleve en sammenhæng i deres samlede lærings- og uddannelsesforløb.

Overgangen til skolen er et stort skridt for alle børn. For et barn, der er vokset op med flere kulturer og sprog, kan det dog være en særlig udfordring. Sammenhæng og helhed i tosprogede børns overgang til skolen er vigtig for børnenes udbytte af skolen – fagligt som socialt.

Det kan være af særlig stor betydning for mange tosprogede børns videre færd i skolen, at erfaringer om barnets *sproglige* udvikling, som er gjort i dagtilbud og sprogstimuleringstilbud, videregives og udbygges. Evalueringer af kommunernes sprogstøtteindsats for tosprogede småbørn og skoleelever viser, at manglende overførsel af erfaringer med børnenes sprog er en væsentlig barriere for tosprogede børns sproglige udvikling.

Det er samtidig vigtigt for tosprogede elevers udbytte af skolen, at det tætte samarbejde med tosprogede forældre, som etableres i småbørnsalderen, fortsætter i skoleårene.

Formålet med denne artikel- og eksempelsamling er at give inspiration til kommuner, dagtilbud – herunder sprogstimuleringstilbud – og skoler i det fremtidige arbejde med at tilrettelægge sammenhæng i tosprogede børns overgang til skolen. Materialet indeholder artikler skrevet af fagfolk inden for området samt et katalog med eksempler på praksis i udvalgte kommuner og institutioner.

Hovedparten af artiklerne har fokus på, hvordan den viden, personalet i dagtilbud har om børnenes sprog, kan føres ind i skolen til gavn for arbejdet med børnenes fortsatte sprogtilegnelse.

Undervisningsministeriet takker hermed alle, som har bidraget til publikationen.

Det skal afslutningsvist bemærkes, at meninger og synspunkter i de enkelte artikler og eksempler naturligvis står for den enkelte forfatters egen regning.

Kim Mørch Jakobsen
Uddannelsesdirektør
April 2006

Indhold

2 **Forord**

4 **Indledning1**

Artikler

- 8 Pædagogisk kontinuitet mellem børnehave, skole og fritidsinstitution.
Daniela Cecchin, pædagog og cand.psych., pædagogisk udviklingskonsulent i BUPL
- 12 Samarbejde om læreplaner i dagtilbud og fælles mål for børnehaveklassen
Kirsten Rasmussen, lektor ved Jysk Center for Videregående Uddannelser i Århus
- 19 Sprogudvikling i dagtilbud og skole – hvor er der brug for en særlig indsats for tosprogede børn?
Anne Holmen, professor, ph.d. ved Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet
- 26 Hvad er god overleveringspraksis ved tosprogede børns skolestart?
Jette Løntoft, sprogvejleder og forfatter

Eksempelkatalog

- 32 Samarbejde om tosprogede børns overgange i Københavns kommune
Tove Larsen, afdelingsleder, Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune
- 35 En fælles formuleret skolestart i Aalborg Kommune
Ketty Bruun, Ålborg Kommune
- 39 Er det svært at starte i skole i Odense, når man ikke har dansk som modersmål?
Merethe Daugaard, afdelingsleder, § 4a. sprogstøtte i Odense Kommune
- 44 Tosprogede børns overgang fra daginstitution til skole i Århus Kommune – overgangsskema om sprogudvikling
Lise-Lotte Krusell, sektionsleder Børn og Unge, Videncenter for Integration og Sprogstøtte i Århus Kommune
- 53 Forældresamarbejdets vigtige placering i overgangen fra dagtilbud til skole
Susanne Hamburg, institutionsleder, Børnehaven Spiren i Brabrand
- 58 Sprogvejlederens rolle i Ringkøbing Kommune – fra tosproget børnehavebarn til tosproget skolebarn
Anne Ern, sprogvejleder og konsulent, Ringkøbing Kommune
- 62 Førskoleklassen i Skive Kommune
Lena Thorsted og Berit Kjølhede, sprogpædagoger, børnehaveklasselædere i Førskoleklassen, Skive Kommune
- 67 **Litteraturliste**
- 75 **Kolofon**

Indledning

I Regeringens initiativer med henblik på at tosprogede klarer sig bedre i uddannelsessystemet (oktober 2004) ønskes førskoleindsatsen og overgangen mellem førskole og skole styrket. Det skal sikres, *“at den viden, der opbygges om barnets sprogtilegnelse i førskolealderen, ikke går tabt i overgangen til skolen”*.

Baggrunden er blandt andet Undervisningsministeriets evalueringer *“Evaluering af sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede småbørn – Folkeskolelovens § 4a”* (Rambøll, 2002) og *“Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen”* (CVU København & Nordsjælland, 2004), hvori der konkluderes, at der er for lidt opmærksomhed på systematisk at udvikle og udnytte samspillet mellem sprogstimuleringsstilbud i småbørnsalderen og undervisningen i dansk som andetsprog i skolerne.

På den baggrund er der i materialet fokus på, hvordan den viden, personalet i dagtilbud har om børnenes sprog, kan føres ind i skolen til gavn for arbejdet med børnenes fortsatte sprogtilegnelse.

Publikationen skal ses i sammenhæng med folkeskolelovens § 4a om obligatorisk sprogstimulering af tosprogede småbørn, samt § 5 stk. 7, om undervisning i dansk som andetsprog.

Folkeskolelovens § 4a:

Der skal tilbydes tosprogede børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen, støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på tilegnelse af dansk, hvis de efter sagkyndig vurdering har behov herfor. Tilbuddet omfatter aktiviteter, der er egnet til at stimulere børnenes sproglige udvikling.

Siden 1999 har kommunerne været forpligtet til at sprogvurdere tosprogede småbørn samt tilbyde sprogstimulering for de tosprogede småbørn, der har behov for det. For tosprogede børn, der ikke er i dagtilbud, etableres særlige sprogstimuleringsstilbud i 15 timer om ugen (§ 4a, stk. 3). Tilbuddet om sprogstimulering skal gives senest den 1. august i det kalenderår, hvor barnet fylder tre år. Læs mere i *“Vejledning om obligatorisk sprogstimulering af tosprogede småbørn. Folkeskolelovens § 4a”*, Undervisningsministeriet, 2005.

Ved overgangen til folkeskolen har mange tosprogede børn fortsat brug for støtte i deres sproglige udvikling. Disse børn tilbydes undervisning i dansk som andetsprog.

Folkeskolelovens § 5, stk 7:

Der gives i fornødent omfang undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede elever i børnehaveklassen og i 1.-10. klasse.

Bestemmelsen er udmøntet i *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog* (Bekendtgørelse nr. 31 af 20. januar 2006) samt i Fælles Mål for Dansk som andetsprog (www.faellesmaal.uvm.dk)

Mange kommuner har etableret en god praksis for sprogstimulering af tosprogede småbørn i eller uden for dagtilbud. Ved overgangen til skolen er det vigtigt at videregive relevant viden og informationer om barnets sproglige udvikling, således at skolens almindelige undervisning og undervisningen i dansk som andetsprog kan tilrettelægges ud fra det enkelte barns forudsætninger.

Der findes en række materialer til at vurdere tosprogede småbørns sprog – se et udpluk i litteraturlisten. Derudover har regeringen taget initiativ til, at der fra centralt hold udvikles screeningsmaterialer til vurdering af tosprogede småbørns behov for obligatorisk sprogstimulering samt screeningsmaterialer til vurdering af tosprogede elevers behov for støtte i dansk som andetsprog ved optagelse i skolen og ved skoleskift.

Forældrene skal inddrages i overdragelsen af information om barnet, og regler for tavshedspligt m.v. skal overholdes. Se uddrag af forvaltningsloven i litteraturlisten. Forældre bør oplyses om, hvilken betydning oplysningerne kan have for barnets skolestart, og hvad disse anvendes til. Forældrene bør have mulighed for selv at tilføje oplysninger, og de skal vide præcist, hvilke oplysninger der videregives.

Mange kommuner og dagtilbud er godt på vej i deres bestræbelser på at etablere en god praksis for overgangen til skolen. Det er blandt andet eksempler på denne praksis, som formidles i nærværende artikelsamling.

Publikationen indledes med fire artikler.

- Den første artikel fokuserer på den pædagogiske og didaktiske udfordring, der ligger i at gøre mødet med skolen til et positivt møde for alle børn.
- Herefter følger en artikel, der belyser, hvordan pædagogiske læreplaner for dagtilbud og indholdsbeskrivelsen for børnehaveklassen giver nye muligheder for samarbejdet mellem dagtilbud og indskoling.
- Den tredje artikel sætter fokus på tosprogethed og barnets sprogudvikling i såvel hjem, dagtilbud som skole.
- I den sidste af de fire artikler præsenteres overvejelser om, hvad god overleveringspraksis er i relation til tosprogede børns sproglige udvikling. Der argumenteres for et fælles fundament af oplevelser, sprog og viden, som alle børn kan bære videre fra dagtilbud til skolen.

Eksempelkataloget indeholder syv artikler, der alle beskriver eksempler på praksis på forvaltnings- eller institutionsniveau. Eksemplerne beskriver en praksis, som er en del af en udviklingsproces, hvor der til stadighed gøres nye erfaringer, der er med til at kvalificere, hvordan den viden, der er opsamlet om det tosprogede førskolebarn og dets sprog, kan videregives til pædagoger og lærere i indskolingen.

De første eksempler beskriver kommunal politik og praksis på området i tre af landets største kommuner. Disse kommuner har lang erfaring med arbejdet med tosprogede børn og familier. Det samme gælder Århus Kommune, der har bidraget med en gennemgang af et "overgangsskema" til beskrivelsen af tosprogede børns sprogtilegnelse.

Herefter følger tre eksempler, der med hver sit fokus giver bud på god praksis på institutionsniveau. Et eksempel fokuserer på forældresamarbejdets centrale placering i børnenes overgang fra børnehave til skole. En medarbejders nøglerolle i tosprogede børns overgang til skolen beskrives, og endelig gives et eksempel på en førskolegruppes arbejde med tosprogede børns sprogtilegnelse og et tæt forældresamarbejde.

Inspiration til litteratur om overgangen fra dagtilbud til skole:

Børnene udgør broen – brug dem i brobygningen. Temanummer, februar 2006, af bladet Skolestart udgivet af Børnehaveklasseforeningen.

Fuld fart mod skolestart – pædagogiske metoder til at forberede børnene. Stig Broström, Dansk Pædagogisk Forum, forlaget, 2005.

Før og efter skoletid. Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse, marts 2006.

Overgange. Temanummer, oktober 2005, Sprog og Integration, Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet.

Pædagogiske udfordringer – samarbejde om børns overgang fra børnehave/\$ 4a til skole og fritidsinstitution. Et inspirationshæfte udgivet af Københavns Kommune.

Samarbejde mellem dagtilbud og skole, Socialministeriet og Undervisningsministeriet, 1998.

Test og vurdering af tosprogede elever. Temanummer, april 2005, Sprog og Integration, Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet.

Se også litteraturlisten.

Artikler

Pædagogisk kontinuitet mellem børnehave, skole og fritidsinstitution

Af Daniela Cecchin, *pædagog og cand.psych., pædagogisk udviklingskonsulent i BUPL*¹

Overgangen fra børnehave til skole og fritidsinstitution er et felt, der i de senere år har fået stadig mere politisk og pædagogisk interesse. Hvor skolestarten tidligere overvejende var en privat sag, og opgaven at forberede barnet til den store begivenhed næsten udelukkende lå hos forældrene, er det i dag i stigende omfang blevet til en pædagogisk udviklingsopgave og udfordring for de involverede institutioner.

Denne artikel handler om overgangen fra børnehave til skole og fritidsinstitution i et teoretisk pædagogisk og udviklingsmæssigt perspektiv.

Forskning (Højholt, 2002) peger på, at børn ved skolestart er meget forskelligt forberedt, og at de møder skolen ud fra forskellige betingelser og forudsætninger, som hænger sammen med familiens sociale og kulturelle baggrund og muligheder. Ved at de professionelle også indgår med deres bidrag til løsning af opgaven, kan de være med til at udvide børnenes muligheder for bedre at kunne håndtere overgangen og skolestarten på en positiv måde.

Overgange og skift

Der er gode grunde til at beskæftige sig med overgange i børns liv. Overgange markerer et skift fra noget til noget andet, og sådanne skift antager ofte karakter af brud. Det lille barn går fra hjemmets kendte og trygge miljø over til vuggestuen eller dagplejen, hvor alting er nyt, uvant og fremmed. Her brydes med kendte lugte, genstande, vaner, kontakter og mennesker, hvor nogle pludselig forsvinder, og nye kommer til, og barnets livsverden udvides og ændres med ét. Senere går barnet videre til børnehaven, hvilket også som oftest indebærer skift af fysisk og socialt miljø i et nyt sted med nye voksne og børn. Men barnets største skift er overgangen fra børnehaven til skolen og fritidsinstitutionen. Der er nemlig her tale om en form for institutionelt systemskift, et skift mellem to forskellige verdener, pædagogiske systemer og kulturer. De fleste børn klarer overgangene og udvikler strategier til at kunne håndtere dem. Men der er også børn, der oplever overgangene som negative forstyrrelser, og som får svært ved at komme over dem. Det ser ud til, at skiftet fra børnehave til skole er det, der volder de største vanskeligheder for nogle af børnene, udviklingsmæssigt, læringsmæssigt og socialt.

Manglende forbindelser

Det er vigtigt at slå fast, at skift og brud i børnenes liv jo ikke er problematiske eller dårlige i sig selv. Tværtimod, at bryde med noget uhensigtsmæssigt og skifte til noget andet og mere hensigtsmæssigt kan fremme et barns muligheder for udvikling og læring.

Det, der i overgangene antages at være problematisk for barnet, er snarere en manglende mulighed for at kunne forbinde *det gamle* med *det nye*, hvorfor det nye kommer til at fremstå som noget fremmed og

1. Denne artikel er en redigeret udgave af artiklen: "Pædagogiske udfordringer – samarbejde om børns overgang fra børnehave/S 4a til skole og fritidsinstitution". Et inspirationshæfte udgivet af Københavns Kommune i 2004.

adskilt i barnets erfaringsverden, tænkning og følelser. Noget som barnet derfor kan få svært ved at orientere sig i, forholde sig til og håndtere adækvat. Det gælder især for børn, som lever under svære eller mangelfulde udviklingsmæssige forhold eller børn med særlige sociale, kulturelle, etniske og sproglige forudsætninger og baggrunde.

Hvis der i børnehaven ikke skabes forestillinger og billeder af, hvad der skal ske i skolen, hvis barnet ikke får mulighed for at blive bekendt med det nye, der venter, før det står midt i det, og hvis skolen ikke formår at forbinde sig til den pædagogiske virkelighed, barnet kender og kommer fra i børnehaven, er barnet reelt dårligt stillet i forhold til at etablere følelsesmæssige og mentale forbindelser mellem det børnehavebarn, det var, og det skolebarn, som det skal blive. Det er således op til barnet selv at skabe disse forbindelser, der gør skolestarten til en meningsfuld og sammenhængende oplevelse.

En bagage til rejsen

Man kan anskue barnets institutionsliv som en lang rejse med skift undervejs, og hvor en passende og brugbar bagage kan gøre turen lettere og sjovere. En god bagage er lige tilpas i størrelse og rummer et særligt udvalgt og betydningsfuldt indhold, der knytter sig til personens liv, gøremål, behov, interesser, mv. Men det er naturligvis også vigtigt, at bagagen er afstemt efter målet for rejsen.

Når rejsen går til skolen, er der en tendens til at møde børn, som om de næsten er identitetsløse og historieløse, hvad institutionsliv angår. Som om de slet ikke bærer en flerårig institutionel erfaring og handlekompetence med, når de starter i skolen. De oplevelser og lege, den viden, de færdigheder og den læring, som børn har med sig fra deres tid i børnehaven, bliver ofte ikke anerkendt og medregnet som en vigtig og betydningsfuld erkendelsesmæssig bagage. Man kan med rimelighed antage, at mange værdifulde erkendelser og betydningsfulde historier går tabt ved dette skift på rejsen. Her er et oplagt, uudnyttet potentiale og en ressource for børn at bygge på, gå videre med og gøre brug af i deres fortsatte skolerejse. En bagage af viden, læring og erfaringer, der kan være med til at skabe tryghed, genkendelighed og positivt selvværd.

To verdener, to kulturer

Daginstitutionen og skolen fremstår som to adskilte og på mange måder modsatrettede institutionelle verdener med forskellige logikker, regler og normer. Det kommer for eksempel til udtryk ved, at noget, som barnet tidligere har oplevet at blive anerkendt for, som for eksempel kropslig aktivitet, virkestrang, nysgerrighed, spørgelyst, evne til at lege og fantasere, kan blive et problem i skolen. For skolen har andre krav og forpligtende mål over for børnenes læring, end daginstitutioner har. Børn kan således risikere at stå midt i et erkendelsesmæssigt vakuum, fordi de erfaringer, de kommer med, ikke umiddelbart kan bruges i skolens rum. Den manglende forbindelse mellem børnehaven og skole har således to retninger og to involverede parter: Børnehaven, der i kraft af manglende viden om – og indsigt i – skolelivet ikke formår at rette sine pædagogiske processer fremad, og skolen, der i kraft af manglende orientering mod børnehavelivet, ikke formår at spejle sin didaktik bagud mod det liv, børnene kender til, og som deres handlinger og selvforståelse er forankret i.

Den måde, overgangen mellem daginstitution og skole forløber på, har stor betydning for, hvordan barnet kommer til at opfatte sig selv som lærende individ. Jo bedre skolen er til at møde og koble sig til de pædagogiske processer, barnet kender fra børnehaven, desto større sandsynlighed er der for, at barnets syn på sig selv og sin nye rolle som skoleelev vil udvikle sig i positiv retning. At det tør tro på sine egne evner og udvikle en tillid til, at det kan klare sig i skolemiljøet. Det, der synes afgørende i den forbindelse, er, om barnet formår at skabe en meningsfuld sammenhæng mellem de erfaringer, det bringer med sig, og de nye, det møder i skolen. Dette gælder især udsatte børn, der socialt, kulturelt eller funktionsmæssigt set har et svagt udgangspunkt. Det gælder også grupper af børn med en anderledes etnisk og sproglig baggrund, for hvem udvikling af en funktionel kulturel identitet og sproglig og social kompetence indebærer yderligere anstrengelser. Den pædagogiske og didaktiske opgave handler derfor om at skabe forbindelsesmuligheder for børnene, både individuelt og som gruppe, i overgangen mellem børnehaven og skole.

Flersprogede børn

Skolestarten er den begivenhed, hvor børnenes sproglige kapaciteter og kundskaber for alvor kommer i fokus. Nogle børn er i denne sammenhæng mere i fokus end andre, idet deres sprog kan være utilstrækkeligt eller mangelfuldt udviklet.

Som udgangspunkt kan man sige, at almindelige raske børn relativt nemt kan tilegne sig et eller flere sprog, og der er mange gode eksempler på børns sproglige kapaciteter. Det er ikke usædvanligt, at børn fra flersprogede familier behersker flere sprog og er i stand til at orientere sig og kommunikere inden for flere sprogkulturelle kontekster. Man kan eksempelvis opleve et femårigt barn, der taler flydende fransk med sin mor, engelsk med sin far og dansk i børnehaven med kammeraterne. Denne femårige ser ud til at skifte uproblematisk og uden negativ interferens fra det ene sprog til det andet og er ofte optaget af at påpege ligheder og forskelle mellem sprogene. Hermed udviser barnet en slags metakompetence i sprog og kommunikation, som professionelle voksne almindeligvis anerkender og værdsætter.

Men det er ikke disse børn, der optager debatten i skolestarten. Det er derimod dem, som af forskellige grunde ikke har tilegnet sig et alderssvarende sprog på modersmålet og/eller på dansk. For disse børn kan overgangen fra børnehaven til skole komme til at repræsentere et reelt brud. Dette brud kan medføre en risiko for oplevelse af utilstrækkelighed og nederlag med lav selvtillid og ringe tro på at kunne klare sig i skolen. Det ikke at beherske det danske sprog ligesom kammeraterne får i skolen en mere afgørende betydning for barnet. Det gælder ikke kun i relation til det faglige udbytte, men i høj grad også for barnets sociale relationer og muligheder i og uden for skolen. Det er eksempelvis pludseligt ikke nok at være god til at score mål eller klatre højt på legepladsen for at være en attraktiv kammerat. Man skal også kunne række fingeren op på de rigtige tidspunkter, sige noget klogt og kunne bidrage med noget brugbart i samarbejdet med de andre børn.

Det er i forhold til denne gruppe børn, at betydningen af overgangen fra børnehaven til skole kommer stærkest til udtryk og synliggør behovet for dialog og samarbejde på tværs af institutionerne.

Der er ingen tvivl om, at der ligger en fælles opgave for både pædagoger og lærere i at tilrettelægge konstruktive pædagogiske læringsbetingelser for børn med anderledes etnisk baggrund. Forudsætningen herfor er på den ene side en større opmærksomhed på og støtte til børnenes sproglige udvikling generelt og, mere specifikt, en kvalificeret pædagogisk indsats i relation til børnenes tilegnelse af dansk i børnehaven. Og på den anden side en større anerkendelse og mere positiv opfattelse af børnenes sproglige bagage som potentiale og ekstra ressource i skolens undervisning og øvrige aktiviteter.

Pædagogisk og didaktisk udfordring

Udfordringen handler i høj grad om at kunne håndtere overgangen, ikke kun strukturelt for eksempel i betydning af "at bygge bro", men også og især pædagogisk og didaktisk. Det handler om at udvikle en slags overgangspædagogik, som tager udgangspunkt i, at forberedelsen til skolen ikke kun er en privat forældreopgave, men også en institutionel og offentlig pædagogisk opgave, som de involverede faggrupper må tage på sig og være fælles om at løse. En pædagogik, som tager højde for og medtænker børnenes behov og interesser, deres identitet og historie, deres kompetencer og særlige potentialer – frem for svagheder og mangler. Hvordan daginstitutionspædagogikken og skolens didaktik ud fra deres særegenhed og forskellighed kan mødes og arbejde sammen ved skolestart er en vigtig fremtidsudfordring, der kræver partnerskaber om børns udvikling og læring på tværs af fagligheder og kompetenceområder. Det er en udfordring, som rummer både personlige, sociale og samfundsmæssige perspektiver i relation til børns udvikling, læring og dannelse og mere bredt i forhold til at arbejde med demokrati og forebyggelse. Forberedelsen betyder ikke, at børnehaven skal overtage skolens undervisningsopgave, men at kunne dele med skolen – og fritidsinstitutionen – udvalgte erfaringer og erkendelser, der udspringer af særlige betydningsfulde aktiviteter, projekter, historier og begivenheder i børnenes seneste tid i børnehaven.

Pædagogisk kontinuitet

Opgaven i relation til overgangen er i høj grad en pædagogisk opgave, der handler om at etablere og udvikle konkrete forbindelsesveje og pædagogiske fremgangsmåder til at viderebringe viden om vigtige kapaciteter, ressourcer, erfaringer og potentialer fra børnenes børnehavehistorie. Med andre ord handler det om at udvikle en vis grad af pædagogisk kontinuitet i overgang fra børnehave til skole og fritidsinstitution, der giver børn mulighed for at skabe betydningsfulde følelsesmæssige og kognitive forbindelser fra deres tid som børnehavebørn til den kommende tid som skolebørn og fritidsinstitutionsbørn. Hermed kan barnet og den professionelle voksne tage afsæt i – og bygge videre på – kendte erfaringer, viden og kunnen i opbygning af nye erkendelser og læring.

Hvordan, sådan en pædagogisk kontinuitet konkret kan realiseres, kan ikke bestemmes en gang for alle, men er noget, der skal overvejes og defineres lokalt af de involverede professionelle parter i samarbejde med forældrene.

En overgangspædagogik med fokus på pædagogisk kontinuitet kræver en faglig kompetence i forhold til pædagogiske metoder og procesredskaber, herunder metoder til iagttagelse, dialog, undersøgelse, planlægning, projektorganisering og evaluering af den pædagogiske praksis. Men det kræver også strukturelle, institutionelle ordninger i kommunen, som muliggør tættere og gensidigt forpligtende relationer og tilhørsforhold mellem bestemte skoler og tilhørende daginstitutioner. Det sidste er en vigtig og nødvendig forudsætning for, at der kan etableres en fælles pædagogisk-didaktisk platform for arbejdet og en kontinuerlig indsats og faglig udvikling og videreudvikling på området.

Referencer

- Cecchin D.: Den "Integrerende Baggrund". Hans Reitzel Forlag – Børn og Unge, 1996
Cecchin D. & Larsen I. S.: Pædagogiske forbindelser – Kontinuitet mellem børnehave, skole og fritidsordning. BUPL, 2002
Højholt C.: Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis. Gyldendal, 2000
Artikelsamling om Brobygning, www.Herlev.dk, under punktet Børn og unge

Samarbejde om læreplaner i dagtilbud og fælles mål for børnehaveklassen

Af Kirsten Rasmussen, *lektor ved Jysk Center for Videregående Uddannelser i Århus*

Der har i tidens løb udviklet sig et kludetæppe af forskellige dagtilbud og institutioner, som børnene møder i løbet af deres tidlige barndom (dagpleje, vuggestue, børnehave, integrerede institutioner, SFO, børnehaveklasse og skolens obligatoriske undervisning). Alle disse institutionsformer har gennem årene udviklet deres egne rutiner og traditioner, og de har kunnet opbygge deres egen kultur og faglighed uden at skulle relatere deres praksis til de institutioner, der ligger før og efter deres egen. Det ser ud til, at tæppet stadig får tilføjet nye lapper, efterhånden som der opstår nye behov.

Med udgangspunkt i regeringens visioner om at styrke den pædagogiske indsats på småbørnsområdet og overgangen mellem førskole og skole, er der igennem de seneste år vedtaget en række bestemmelser, der har betydning for arbejdet i både dagtilbud og skole. Disse er naturligvis først og fremmest målrettet de faggrupper, der arbejder inden for de enkelte områder, men de er også flettet ind i hinanden på en måde, så det ikke længere er nok at vide, hvad man selv skal beskæftige sig med. For at forstå børnene, der hvor de er lige nu, skal du vide, hvad de har med sig fra tidligere institutioner, og for at målrette dit arbejde, skal du vide, hvad der forventes af det enkelte barn i den institution, der følger efter din egen. I formålsbestemmelserne for hhv. dagtilbud og børnehaveklasse er der således et krav om, at de forskellige faggrupper både kender bestemmelserne for deres egen institution, og også de bestemmelser, der gælder for de institutioner, de skal samarbejde med.

Ifølge Lov om Social Service skal alle, såvel kommunale som selvejende daginstitutioner, puljeordninger og dagpleje udarbejde pædagogiske læreplaner, der beskriver læringsmål for børn i aldersgruppen fra et halvt til to år og for aldersgruppen fra tre år og til den alder, hvor de begynder i skolen. Overordnet skal læreplanerne beskrive, hvordan den enkelte institution/dagpleje giver rum for leg, læring og udvikling.

Med revisionen af Folkeskoleloven i 2002 blev det bestemt, at der skulle formuleres Fælles Mål for alle skolens fag og for undervisningen i børnehaveklassen. Hensigten var at tydeliggøre, hvilke faglige mål der skal arbejdes hen imod, og hvilke videns- og færdighedsområder det forventes, at eleverne har tilegnet sig på bestemte klassestrin i skoleforløbet. For børnehaveklassens vedkommende er der således formuleret en række mål for undervisningens indhold og for elevernes udbytte af undervisningen.

Denne artikel sammenligner de temaer, der er formuleret for hhv. dagtilbud og børnehaveklassen, og pointerer, at de krav, der er i de to materialer, er et oplagt udgangspunkt for et tværprofessionelt samarbejde på tværs af dagtilbud og skole. Jo tættere dette samarbejde er, jo lettere vil overgangen fra den ene institution til den anden være for det enkelte barn. I afsnittet om børns leg, undervisning og læring, peges på legens potentialer som endnu et fælles udgangspunkt for at arbejde med børnenes personlige, sociale og faglige udvikling i hhv. dagtilbud og skole.

Pædagogiske læreplaner i dagtilbud

§ 8 i Lov om Social Service beskriver det overordnede formål samt de idealer, der skal være retningsanvisende for arbejdet og samarbejdet i dagtilbud. Her fremgår det, at dagtilbuddene betragtes som en del af den forebyggende indsats i kommunerne.

§ 8a handler specifikt om de krav og forventninger, der gælder for arbejdet med pædagogiske læreplaner.

Formål

§ 8 a. Det enkelte dagtilbud skal udarbejde en pædagogisk læreplan for børn i aldersgruppen 1/2-2 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.

De pædagogiske læreplaner skal altså beskrive, hvordan det enkelte dagtilbud arbejder med at formulere mål for børnenes læring, samt hvilke aktiviteter og metoder der leder frem mod disse mål.

Det betyder, at de pædagogiske læreplaner skal formuleres som generelle overvejelser over, hvad der arbejdes med, og hvordan arbejdet tilrettelægges.

Ser vi nærmere på de principper, der er beskrevet i den ministerielle guide "Leg og Lær", viser det sig, at læring har fået en central placering i det pædagogiske arbejde.

Formål og principper for læringen i dagtilbud

Opholdet i dagtilbuddet skal bidrage til, at børns læring understøttes. 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.

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

Seks temaer

Der skal i alle dagtilbud efter serviceloven udarbejdes en pædagogisk læreplan. Planen skal behandle følgende seks temaer:

- Barnets alsidige personlige udvikling
- Sociale kompetencer
- Sprog
- Krop og bevægelse
- Naturen og naturfænomener
- Kulturelle udtryksformer og værdier

Hvad de enkelte temaer skal omfatte, afhænger af de beslutninger, der tages ude på institutionerne. Læreplansarbejdet lægger netop op til, at hver enkelt institution drøfter, hvad de finder væsentligt at prioritere i forhold til deres aktuelle børnegruppe inden for hvert af de seks temaer.

Målet med læreplansarbejdet er, at personalet udvikler en fælles professionel bevidsthed om, hvad de gør, hvordan de gør det – og ikke mindst, hvorfor de gør det, de gør. Med andre ord: Når der f.eks. fokuseres på børns sproglige udvikling, har det stor betydning, at der er en fælles bevidsthed om, hvordan de voksne kommunikerer med børnene. Der er f.eks. stor forskel på at sige “vil du sende den der videre?” og pege på brødkurven, eller at sige: “Vil du sende brødkurven videre?”. På samme måde har det betydning, at personalet er enige om at anvende samtaleformer, der er afpasset det enkelte barn – er barnet f.eks. parat til at skelne mellem nutids- og datidsformer, er det parat til at skelne mellem størrelsesforhold og forskellige former? Skelnes der i den daglige samtale mellem den ovale brødkurv og den runde, mellem det gule glas og det grønne?

Fælles Mål i børnehaveklassen²

Arbejdet i børnehaveklassen er underlagt en række bestemmelser, der er formuleret dels i Folkeskoleloven, dels i faghæfte 25 “Fælles Mål for børnehaveklassen”.

Det overordnede mål for børnehaveklassen foreskriver, at undervisningen skal tilrettelægges, så den forbinder børnenes fortid, nutid og fremtid. Set i sammenhæng med folkeskolelovens bestemmelse om undervisningsdifferentiering som et gennemgående princip i skolen ligger der en generel forventning om at tage udgangspunkt i det, børnene allerede kan og ved, og på baggrund heraf at tilrettelægge undervisningsforløb, der på en gang drager omsorg for og udfordrer den enkelte elev.

Børnehaveklassens overordnede mål

Undervisningen i børnehaveklassen skal være med til at lægge fundamentet for skolens arbejde med elevernes alsidige personlige udvikling ved at give det enkelte barn udfordringer, der udvikler barnets nysgerrighed, videbegær og lyst til at lære og gør barnet fortroligt med skolen.

Det tilstræbes, at børnene som en del af den alsidige personlige udvikling tilegner sig viden og færdigheder, som undervisningen i skolens grundlæggende fag kan bygge videre på.

Undervisningen i børnehaveklassen skal skabe sammenhæng både mellem børnenes overgang fra hjem og dagtilbud til skolen og mellem børnehaveklasse, de efterfølgende klassetrin og skolefritidsordning/dagtilbud.

Når Børnehaveklasselederen skal tage udgangspunkt i og videreudvikle færdigheder, viden og erfaringer, som børnene har, når de begynder i skolen, er det en forudsætning, at dagtilbud og skole har mulighed for at udveksle viden om, hvad børnene kan og ved, når de begynder i skolen. Det handler først og fremmest om en udveksling, der fokuserer på det enkelte barn, men det handler også om en udveksling, der fokuserer på det pædagogiske arbejde i de enkelte tilbud. Hvad har f.eks. været anerkendt og værdsat som gode personlige og sociale egenskaber i dagtilbuddet, og hvordan har der været arbejdet med børnenes sproglige udvikling?

2. I tilfælde af at lovgivning om børnehaveklassen ændres, vil indholdet af artiklen blive justeret.

Børnehaveklassens indhold og mål

Leg skal udgøre et centralt element i undervisningen med vægt på legens egenverdi og læring gennem leg og legelignende aktiviteter.

Undervisningen i børnehaveklassen skal tage udgangspunkt i og videreudvikle færdigheder, viden og erfaringer, som børnene har tilegnet sig i familie, dagtilbud og fritid.

Undervisningen skal tilstræbe, at børnene udvikler lyst til og motivation for at beskæftige sig med skolens indhold, sociale fællesskab og særlige arbejdsformer og herved bidrage til, at børnene forberedes på den videre skolegang.

Undervisningen tilrettelægges, så børnene erfarer, at de er en del af et større socialt fællesskab.

Indholdet i undervisningen skal mindst omfatte følgende temaer:

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

Ligesom det er vigtigt, at børnehaveklasselederen er bekendt med og tager udgangspunkt i færdigheder, viden og erfaringer, som børnene har tilegnet sig i familie, dagtilbud og fritid, må arbejdet i dagtilbuddene også orientere sig imod børnehaveklassens mål og indhold. Børnehaveklasselederen skal, udover at tage udgangspunkt i det børnene allerede har tilegnet sig, når de begynder i skolen, også vide, hvad der forventes af børnene efter "trin 1" i Fælles Mål for de forskellige fag i begynderundervisningen. Jo mere børnehaveklasselederen ved om de krav, der venter eleverne i deres videre skolegang, jo mere målrettet kan undervisningen tilrettelægges, så den kan understøtte elevens sociale, personlige og faglige udvikling.

Pædagogiske læreplaner og Fælles Mål

I de eksempler, der beskrives i Leg og Lær og i Fælles Mål, er der ideelt set etableret et fælles begrebsmæssigt udgangspunkt for at skabe en indholdsmæssig sammenhæng fra vuggestue over børnehave og børnehaveklasse til den obligatoriske undervisning i skolen.

Flere kommuner arbejder målrettet på at skabe en pædagogisk sammenhæng i de kommunale tilbud til børn. Her etableres der et fælles forum, hvor personalegrupperne på tværs af dagtilbud og skole drøfter bl.a. deres forskellige værdigrundlag og deres forskellige forståelser af, hvad det vil sige at *lære*. Har "læring", som det er beskrevet i serviceloven, overhovedet noget til fælles med "læring", som det beskrives i Fælles Mål? Drøftelserne er vigtige, både fordi det er godt at tage stilling til – og at formidle – sit eget læringssyn, og fordi det er godt at få andre til at stille spørgsmål ved noget, der i én personalegruppe efterhånden er blevet så selvfølgelig, at der ikke længere sættes spørgsmålstegn ved det. Det udviklende og grænseoverskridende sker der, hvor personalegrupperne hver især ser noget i "de andres" praksis, som de kan bruge til at videreudvikle deres egen praksis med, der, hvor personalegrupperne bliver klogere både på egen og hinandens praksis, og der, hvor de får øje på nye udviklingsperspektiver i samarbejdet.

Det er nærliggende at foreslå, at samarbejdet kan tage udgangspunkt i de seks temaer, der er formuleret for dagtilbud og børnehaveklasse. Sidestilles temaerne, fremgår det med stor tydelighed, at de stort set er enslydende. Formuleringerne, der beskriver indholdet i temaerne, er knap så enslydende, men netop dette forhold understreger nødvendigheden af, at de forskellige personalegrupper taler sammen.

Sammenstilling af mål for dagtilbud og børnehaveklasse

Dagtilbud	Børnehaveklasse
<p>Sprog Ordforråd, udtale, kendskab til skriftsprog, rim og remser, eksistensen af tal og bogstaver og hvad de kan bruges til, it/medier og kommunikation</p>	<p>Sprog Lytte, fortælle, fabulere og genfortælle. Forstå forskellige sproglige udtryk. Indgå i samtale og være bevidst om egen rolle. Have opmærksomhed og interesse for det talte og skrevne sprog. Selv at meddele sig i tale, skrift og tegning og skelne mellem tal og bogstaver.</p>
<p>Naturen og naturfænomener Respekt og kendskab til naturen og naturfænomener, miljø, logisk tænkning og kende kategorier som vægt, form og antal.</p>	<p>Natur og naturfaglige fænomener Lægge mærke til naturfaglige fænomener fra hverdagen. Være i stand til at reflektere over, stille spørgsmål til og diskutere deres iagttagelser. Tage hensyn til og vise respekt for naturen. Anvende tal og tælleremser. Beskrive naturfaglige iagttagelser. Bruge kategorierne størrelse, form, antal og vægt.</p>
<p>Sociale kompetencer Etablere fællesskaber med andre, føle og udtrykke empati og respekt for andre, indgå i sammenhænge med andre og kende til demokratiske værdier.</p>	<p>Sociale færdigheder Etablere og vedligeholde venskaber. Lege sammen med børn med andre normer og værdier end deres egne. Medvirke til at opbygge klassens normer og regler. Tage del i ansvaret over for fællesskabet. Varetage dagligdagens personlige funktioner, herunder kunne forstå og følge en instruktion.</p>
<p>Personlige kompetencer Selvværd, grænsesætning, fantasi, kreativitet, følelser, stillingtagen, motivation og vedholdenhed.</p>	<p>Samvær og samarbejde Kende og efterleve almindelige regler og normer for klasseundervisning og gruppearbejde. Komme med forslag til undervisningens indhold. Foreslå arbejdsformer og aktiviteter, der passer til indholdet. Opstille enkle mål for eget arbejde. Tage initiativ og foretage valg herunder fastholde valget. Fordybe sig både i individuelt arbejde og i samarbejde i større og mindre grupper. Tale om egen arbejdsindsats og give udtryk for, om de har nået de fastsatte mål.</p>
<p>Kulturelle udtryksformer og værdier Kendskab til forskellige kulturelle udtryksformer og værdier, udnyttelse og brug af sanser via musik, tegning, dramatik, ler mv.</p>	<p>Det praktisk musikke Opleve forskelligartede kulturindtryk. Udtrykke sig på forskellige måder. Benytte forskellige materialer, redskaber og teknikker.</p>
<p>Krop og bevægelse Sundhed, ernæring, fysisk aktivitet, beherske og praktisere fin- og grovmotoriske bevægelser, kende til dagtilbuddets og lokalområdets fysiske muligheder</p>	<p>Bevægelse og motorik Beherske og bruge kroppen varieret. Vise udholdenhed. Beherske finmotoriske bevægelser. Udnytte hele skolen og dens legeområder. Kende lokalområdets muligheder og begrænsninger.</p>

I forhold til indsatsen på småbørnsområdet og overgangen mellem dagtilbud og skole bør de forskellige personalegrupper have mulighed for at drøfte, hvordan de hver især arbejder med de seks temaer, og at undersøge, om der evt. kan udvikles en indholdsmæssig sammenhæng i temaerne i overgangen fra dagtilbud til børnehaveklasse. Sådant et forum, eller en studiekreds, kan give pædagoger og lærere på tværs af institutioner mulighed for at udvikle en fælles didaktisk kompetence, så de målrettet kan planlægge, gennemføre og evaluere det pædagogiske arbejde i og i forbindelse med skolestarten.

Leg, undervisning og læring

Ud over de seks indholdstemaer er et andet oplagt samarbejdstema for overgangen fra dagtilbud til skole at udforske forskellige lege- og undervisningsmønstre. Legen er en aktivitetsform, der indgår i beskrivelserne for både børnehave og børnehaveklasse, men i praksis ser det ud til, at legen håndteres forskelligt, og at den tillægges forskellig værdi i forhold til børnenes læreprocesser. I arbejdet med børns overgange er det interessant at undersøge, om det er muligt at bruge legen som et fælles udgangspunkt for det pædagogiske arbejde med børnenes kompetenceudvikling.

I beskrivelser af leg fokuseres der som regel enten på børnenes kognitive udvikling – udvikling af erkendelse, sprog og tænkning – eller på udvikling af følelser, social adfærd og social forståelse, identitet og personlige egenskaber.

I faghæftet for børnehaveklassen opdeles børnenes leg i to grundforståelser, den psykologiske og den kulturtilegnelsesmæssige legeforståelse, der begge inddrager legen som middel til læring.

Den udviklingspsykologiske legeforståelse

Denne forståelse retter sig mod de psykologiske samspil mellem leg og udvikling af personlighed og intellekt. Den kan deles op i:

- a) Den psykoanalytiske med vægt på det emotionelle. Det er gennem legen, at børnene får mulighed for uforpligtende at gennemspille og afprøve en række vigtige følelsesmæssige emner. Legen er et emotionelt afprøvningssted for udvikling af kompetence til at indgå i gensidig forpligtelse.
- b) Den kognitive med vægt på det erkendelsesmæssige. Her lægges der især vægt på, at legen har en funktion i forhold til, hvordan man tilegner sig forståelse af verdens sammenhæng eller indretning. Legen er en slags øvelse til erkendelse af verden.
- c) Den sociale udviklingsteoretiske, hvor de sociale processer er i centrum. Her betragtes legen som et rum for social udveksling og kommunikation. Børnenes leg handler om tilegnelse af de spilleregler, som er nødvendige for at kunne udfolde sig og indordne sig socialt sammen med andre mennesker.

Den kulturtilegnelsesmæssige legeforståelse

Denne forståelse retter sig mod leg som middel til at erhverve sig social og kulturel kompetence. Den kan deles op i:

- a) Leg som metakommunikation relaterer sig først og fremmest til børnenes evne til at kommunikere, hvilket er en væsentlig forudsætning for at kunne deltage i kulturens spil.
- b) Leg som forhandling. Når børn forhandler, er det ofte med det formål at strukturere og skabe orden, men også at få magten. Hvem er med, og hvilken rolle spiller de, der er med? Legen bliver et spil, hvor man øver sig i det med "at være med" og i regelsætningen for at være med.
- c) Leg som udnyttelse af det givne miljø. Her bliver legen en øvelse i at finde de muligheder, der findes i miljøet, og udvikle de muligheder, der er, der hvor barnet opholder sig.
- d) Leg som menings- og betydningsdannelse betyder, at barnet gennem legen forsøger at forbinde sin egen livshistorie med den kultur, det er en del af. Leg kan her betragtes som en aktiv fortælling, som giver mulighed for en mangfoldighed af fortolkninger.

Både den kulturtilegnelsesmæssige og den udviklingspsykologiske grundforståelse handler om, at børnene får gennearbejdet og afprøvet de kulturelle spil og udvekslinger, som de mere eller mindre forstår, men kommer til at forstå bedre ved at lege sig igennem dem. Legen er central i alle børns udvikling. Blandt

andet for tosprogede børns kulturelle og sproglige udvikling bliver legen det øverum, som ofte giver mange muligheder for at afprøve personlige, sociale og kognitive færdigheder. Gennem legens handlinger og erfaringer tilegner børnene sig mange forskellige former for læring. Men pædagogers, forældres og læreres anerkendelse af legen, deres indføling med og tilbud om hensigtsmæssige rammer har stor betydning både for legens udfoldelse og for den læring, børnene tilegner sig gennem leg.

Dokumentation og videndeling

Det er vigtigt, at pædagoger i hhv. dagtilbud og børnehaveklassen arbejder med børnenes aktuelle udvikling med udgangspunkt i, hvad de allerede har lært, men også at de er opmærksomme på at perspektivere arbejdet i forhold til de krav og forventninger, der venter børnene på længere sigt. I dette arbejde bliver den gensidige udveksling central.

Ifølge bekendtgørelsen om pædagogiske læreplaner skal det fremgå af læreplanen, hvordan dagtilbuddet dokumenterer og følger op på, om den pædagogiske læreproces leder frem mod de opstillede mål. Netop dokumentationen kan blive central for en professionalisering af det pædagogiske arbejde.

Dokumentationen bliver en nødvendig støtte for pædagogerne, når de skal formidle deres viden om barnets kompetencer og potentialer videre til kolleger i de modtagende institutioner. Det er fundamentalt for overgangsarbejdet, at pædagoger, børnehaveklasselederen, skolepædagoger og lærere er i stand til at etablere et professionelt samarbejde, hvor de på den ene side udveksler viden og erfaringer om, hvordan de hver især bedst muligt kan støtte det enkelte barns alsidige udvikling, og på den anden side drøfter, hvilke gensidige forventninger og justeringer, de måtte ønske i forhold til det tværprofessionelle samarbejde.

Overgang fra dagtilbud til børnehaveklasse

Selvom de fleste børn heldigvis kommer igennem den ene overgang efter den anden med både overskud og forventning, er der stadig både sårbare og udsatte børn, der har brug for en håndsrækning. I forhold til det mangfoldige billede, der tegner institutionsområdet, kunne det være interessant at vurdere, om det ikke er muligt at reducere mængden af overgange og antallet af personer, der skal arbejde sammen om disse overgange.

Det er ikke konstruktivt blot at gentage, at dagtilbud og skole har modsatrettede normer og kulturer, og at overgangen mellem førskole og skole skal lettes. Hele institutions- og skoleområdet for de fem- til niårige bør drøftes i den enkelte kommune med henblik på enten at skabe en sammenhængende overgang – eller at erkende og anerkende forskelligheden som et grundlæggende udgangspunkt for samarbejdet.

Med regeringens vision om at styrke førskoleindsatsen og overgangen mellem førskole og skole er der i såvel serviceloven som Fælles Mål for børnehaveklassen formuleret sammenlignelige mål og indhold for arbejdet. Nu er udfordringen at få rammerne og arbejdsformerne til at passe til indholdet.

Referencer

Fælles mål: Fælles mål, Faghæfte nr. 25, Børnehaveklassen. Undervisningsministeriet, 2003

Leg og Lær, En guide om pædagogiske læreplaner til alle dagtilbud og forældre med børn i dagtilbud.

Ministeriet for Familie- og forbrugeranliggender, 2004

Fælles mål: Vejledning om obligatorisk sprogstimulering af tosprogede småbørn, Folkeskolelovens § 4a.

Undervisningsministeriet, 2005

Jørgen Lyhne og Kirsten Rasmussen (2005): Pædagogik og kognition, Nr. 55: Lov og Læring.

Sprogudvikling i daginstitution og skole – hvor er der brug for en særlig indsats for tosprogede børn?

Af Anne Holmen, professor, ph.d. ved Institut for Pædagogisk Antropologi, Danmarks Pædagogiske Universitet

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.

For bl.a. at styrke den differentierede undervisning indføres sprogscreening ved skolestart.

Der bør igangsættes udviklingsarbejder med hensyn til overgangsaktiviteter og samarbejde.

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.

Disse fire anbefalinger er hentet fra den rapport, som ekspertudvalget om skolestart, nedsat af regeringen, udsendte i februar 2006. Formålet med rapporten er "at sikre alle børn en god og udbytterig skolegang" (s. 9). De to første anbefalinger tematiserer, at der er forskel på børns læringsmæssige forudsætninger ved skolestarten, og at især deres sproglige forudsætninger spiller en stor rolle for, hvilken pædagogik der giver gode resultater. Desuden understreges vigtigheden af tidligt at identificere de børn, der har brug for en særlig indsats, og af at sætte ind med målrettede aktiviteter i både daginstitution, skole og fritidsordning. De to sidste anbefalinger vedrører behovet for udvikling af de pædagogiske kerneaktiviteter for alle børn i overgangen fra daginstitution til skole. Der tales såvel om en øget målstyring som om en udvikling af pædagogikken i praksis. På grund af sprogets store betydning for børns skolestart må disse aktiviteter også formodes at indeholde et sprogudviklende fokus.

Anbefalinger som disse vedrører læringsmiljøet for alle børn i skolestarten og dermed også for de ca. 10 procent af børnene, der vokser op med flere sprog, og for hvem tosprogheden er et naturligt vilkår for læring og udvikling. Spørgsmålet er, i hvor høj grad børnenes tosproghed og dermed deres andetsprogsforhold til dansk betyder, at de som gruppe generelt skal tænkes med blandt de børn, som skal mødes med en særlig indsats ved skolestarten. Eller om deres sproglige udvikling kan varetages inden for den brede indskolingspædagogik, som alle børn skal møde, og som i givet fald i sit indhold og sin tilrettelæggelse skal kunne rumme hensynet til den almindelige sprogudvikling hos tosprogede børn. Dette spørgsmål er emnet for denne artikel.

Hvem er de tosprogede skolestartere?

Tosprogede børn har meget forskellige vilkår for at udvikle sig sprogligt. Alle skal de med tiden lære at beherske samfundets sprog på de måder, der hører til uddannelse, arbejdsmarked og deltagelse i demokratiske processer. Samtidig taler de mindst ét andet sprog, men under meget forskellige omstændigheder. Det kan være børn, der vokser op som tosprogede med baggrund i en etsproget minoritetsfamilie, hvor der er en forholdsvis klar opdeling mellem sprogene: Modersmålet knyttes til familie, hjem og det nære lokalsamfund, mens andetsproget knyttes til daginstitutioner, skole og omgivelserne i bred forstand. Andre børn vokser op som tosprogede i en tosproget familie, hvor den

daglige kommunikation foregår på flere sprog, og hvor valget af sprog i den enkelte situation kan være bestemt af tid, sted, emne eller samtalepartnerens køn, alder eller sociale position. Atter andre børn har haft deres tidlige barndom i et andet land og dermed også i et helt andet sprogmiljø, hvor de kan have gået i skole eller daginstitution i kortere eller længere tid; dermed har de også en del af deres omverdensforståelse knyttet til et andet sprog.

Børnenes sproglige udvikling er afhængig af en række forhold: Børnenes trivsel og kontaktflade, familiens samtaleformer og måde at være sammen på, legekammerater i hjemmet og i nabolaget, daginstitutionens evne til at opbygge et frugtbart sprogligt læringsmiljø osv. I forhold til skolestarten spiller forældrenes netværk og deres kendskab til skolen en meget vigtig rolle for, hvordan overgangen til skole formidles for børnene. Desuden spiller det ind, om de er familiens ældste barn og dermed den første skolestarter, eller om barnet har ældre søskende og evt. større fætre og kusiner, som kan bringe skolesprog ind i det mindre barns hverdag, og som typisk også vil blande modersmål og dansk sammen på andre måder end det, der gør sig gældende for småbørn.

De børn, man møder i danske daginstitutioner og skoler, kan altså være tosprogede på mange måder. De bruger sprogene forskelligt i hverdagen og har derfor udviklet dem indholdsmæssigt og niveaumæssigt forskelligt. Vi ved f.eks., at nogle tosprogede børn er sprogligt set skoleparate på begge deres sprog ved skolestarten, mens andre kun er det på modersmålet eller dansk. En tredje gruppe børn har ikke udviklet nogen af deres sprog i skolens retning før skolestarten. De kan have et veludviklet ikke-skolerelateret sprog, som de kan bygge videre på, men de kan også være bagefter generelt og have behov for en helt særlig sprogpædagogisk omsorg.

For at kunne vurdere om børnene er kognitivt parate til en skolestart, er det vigtigt at vide, om de er alderssvarende udviklet på et af deres sprog. Sprog og tænkning er knyttet tæt sammen, og begge er en forudsætning for den senere skolefaglige udvikling. For at kunne vurdere om børnene kan få udbytte af en børnehaveklasse, hvor stort set alle aktiviteter foregår på dansk, er det desuden nødvendigt at vurdere børnenes danskkundskaber. Rækker deres sprogforståelse og talesprog til at klare sig i børnehaveklassens kommunikation, eller er de endnu for meget begyndere på dansk eller for usikre sprogbrugere?

Forståelse af tosprogethed

Uanset deres sproglige kompetence på det ene eller begge sprog kan alle børnene imidlertid med fordel opfattes som tosprogede i mødet med den pædagogik, der skal bidrage til deres videre udvikling. De er med definitionen af tosprogethed fra Fælles Mål i dansk som andetsprog *børn, der i det daglige har brug for to eller flere sprog*. Denne definition begrænser ikke gruppen af tosprogede børn til dem, der lever op til nogle bestemte færdighedskrav på det ene eller begge sprog, eller til børn med sproglige problemer på dansk. Derimod skal de tosprogede børn ses som alle andre børn med den store forskel, at deres hverdag, læring og udvikling foregår på flere sprog. Ved at se på dem som børn, der er i stadig udvikling på baggrund af egne erfaringer og forudsætninger, kommer synet på dem til i højere grad at være i overensstemmelse med tidens børne- og læringssyn end, hvis man fokuserer på deres sproglige mangler.

Den pædagogiske definition afviger derimod fra den forståelse, man af og til møder af begrebet tosprogethed hos "manden på gaden". Her reserveres begrebet til personer med veludviklet sprogfærdighed på to (eller flere) sprog. Sådanne personer kaldes "ægte tosprogede", og man kan f.eks. bruge som kriterium for, at en person kan kaldes tosproget, at vedkommende kan læse og skrive på begge sprog, kan drømme på begge sprog eller kan udtrykke både rationelle argumenter og følelser på begge sprog. For skolestartere ville kriteriet for at kalde dem tosprogede ifølge denne forståelse være, at de har en alderssvarende udvikling af begge sprog inden for de områder, som det pædagogiske miljø nu vægter. Det kan dreje sig om udtryk for fx mængde, rumlighed, farver og former eller om evnen til at fortælle sammenhængende om begivenheder, der er forskudt i tid og sted. Og det kan dreje sig om beherskelse af begge sprogs lydsystem, grammatiske regler og et alment ordforråd af en vis størrelse. Hvis barnet ikke

behersker den delmængde af begge sprog, der er fastlagt som kriterium for at være alderssvarende udviklet, betragtes barnet ikke som tosproget, men derimod som dårligt sprogligt udviklet generelt.

I den offentlige debat kan man møde en helt anden brug af betegnelsen tosproget, idet nogle taler om tosprogede som børn og unge med for ringe danskundskaber. For børn ved skolestarten betyder det børn med ikke-alderssvarende beherskelse af dansk. Kriteriet, for om børnene hører med i gruppen, kan meget vel være de samme sproglige fænomener som ovenfor, men konklusionen er den modsatte: Hvis børnene behersker udtryk for mængde osv. på dansk, er de ikke længere tosprogede.

Begge disse forståelser af tosprogethed er imidlertid utilstrækkelige i en faglig diskussion af, hvordan tosprogede børn bedst støttes i forbindelse med overgang fra daginstitution til skole. Den første af de to forståelser ser tosprogetheden som mål for den sproglige udvikling og ikke som del af børnenes forudsætninger ved skolestart. Den anden ser derimod alene børnenes tosprogethed som forsinket dansktilegnelse, og derfor bliver det pædagogiske middel for daginstitutioner og skoler at "hælde" dansk på dem i stedet for at satse på den brede faglige og personlige udvikling.

I begge tilfælde overses imidlertid såvel den kompleksitet som de mulige ressourcer, der ligger i at vokse op som tosproget, og hvor tosprogetheden er en permanent del af børnenes udviklings- og læringsbetingelser. En pædagogik baseret på en af de to forståelser vil derfor have svært ved at tage udgangspunkt i børnenes reelle forudsætninger for at lære, og ud over at denne pædagogik derfor vil være mindre effektiv, risikerer man også at få identificeret en forkert gruppe af børn, der har behov for en særlig indsats.

Kompleks sprogbegreb

Problemet med de to nævnte forståelser af tosprogethed er, at de tager udgangspunkt i et forenklet sprogbegreb, som ikke kan rumme den kompleksitet, der består i forholdet mellem sprog og læring, og som derfor ikke er velegnet, når emnet er udformning af en forbedret indskolingspædagogik.

Et alternativ til de to forståelser af tosprogethed kan findes i den del af sprogvidenskaben, der beskæftiger sig med forbindelsen mellem uddannelse, pædagogik og læring på den ene side og sproglige forhold på den anden side. På engelsk taler man om "*educational linguistics*", mens området endnu ikke har fået en dansk betegnelse.

I forskningen beskæftiger man sig med, hvordan pædagogiske miljøer socialiserer børn gennem de kommunikationsformer, der præger dagligdagen. I skolen er det fx sådan, at børnene møder ny viden på bestemte måder, som præsenterer det nye og knytter forbindelsen til den viden, børnene allerede har. Det sker gennem materialer, tekster, arbejdsprocesser og relationer til andre – alt sammen noget, der formidles sprogligt og også selv har sproglig substans. Noget lignende gør sig gældende i daginstitutionens måde at strukturere hverdag, læring og sociale relationer på.

Sprog er altså både mål og middel for skolens aktiviteter, og sprog indgår med begge funktioner i såvel pædagogikkens sociale rum som i de enkelte børns læringsprocesser. En sådan forståelse af de sproglige krav, der stilles i og med skolens måde at fungere på, kan være med til at forklare, hvorfor skolestarten er en intellektuelt og socialt krævende overgang for alle børn og en særligt vanskelig periode for børn, der ikke umiddelbart kan forbinde deres hverdags erfaringer med skolens måde at kommunikere om viden på.

Inden for "*educational linguistics*" tager man udgangspunkt i et kompleks sprogbegreb. Ifølge dette er sprogbeherskelse ikke en enkelt, entydig færdighed, som man lærer en gang for alle, og som derefter kan bringes i anvendelse i nye situationer. Derimod betragtes sprogfærdighed som en kompleks sammensætning af kompetencer, der er i stadig forandring i takt med sprogbrugernes livssituation. Med den norske sprogforsker Anne Hvenekildes ord har sprog mange funktioner: *Det spiller en vigtig rolle i opbygningen af vore begreber og dermed i strukturering af information og som redskab for læring. Samtidig er sproget et vigtigt middel til at binde individerne sammen i sociale grupper og for enkeltindividet til at udtrykke sin personlighed*

og sit sociale og kulturelle tilhørsforhold. Alle disse funktioner er koblet sammen på komplekse måder. Dette gør, at sprogets rolle i uddannelse er et komplekst fænomen i sig selv, og når det drejer sig om mere end et sprog, bliver det naturligvis endnu mere komplekst (Hvenekilde, 1996: 127, min oversættelse).

Anne Hvenekilde tager udgangspunkt i, at sprog har mange samtidige funktioner, og at disse indgår i en dynamisk relation, der bevirker, at de påvirker hinanden. Det er derfor, at det giver mening at sige, at børn, der føler sig anerkendt gennem de sociale relationer og den kommunikation, der foregår her, lærer bedre generelt, og de lærer også bedre det sprog, der hører til det nye stof. Det giver også mening at sige, at børn har svært ved at lære noget, de ikke forstår, og at samtalen i forbindelse med det nye kan være med til at åbne dette for børnene. Det kræver imidlertid, at børnene tør komme til orde, fordi en frugtbar samtale skal tage udgangspunkt i netop deres videnskæssige forudsætninger og foregå på et sprog, de forstår. En lignende sammenhæng gælder for alle de øvrige dele af børnenes udvikling, som smitter af på hinanden og kan virke indbyrdes både hæmmende og fremmende.

Anne Hvenekildes komplekse sprogbegreb er en relevant ramme for at forstå alle børns møde med skolens pædagogik. Som hun understreger sidst i citatet, gælder det også de tosprogede børn, men her er kompleksiteten blot endnu større. Når flere sprog er redskab for begrebsudvikling, tænkning og læring, og når flere sprog har identitetsmæssig betydning for den enkelte, har det konsekvenser for, hvilken pædagogik der bedst varetager børnenes behov for videreudvikling og faglig læring. Det skyldes, at det for tosprogede børn er et naturligt vilkår at fungere og udvikle sig på to sprog, og at det netop i forbindelse med skolestarten er væsentligt at få alle børns forudsætninger i spil. (Se mere om det komplekse sprogbegreb i Holmen, 2006).

Sprogudvikling i daginstitutioner

I de foregående afsnit har jeg problematiseret et alt for enkelt syn på tosprogethed, som man ofte møder blandt personer uden pædagogisk uddannelse, og jeg har understreget, hvor vigtigt det er, at børns sprogfærdighed tænkes som en kompleks og dynamisk kompetence, der udvikles hele livet igennem i samspil med sociale relationer, identitet og læring. I de to følgende afsnit vil jeg kort skitsere, hvad dette syn betyder for den pædagogiske praksis i henholdsvis daginstitutioner og skoler.

Det overordnede synspunkt er, at sprogudvikling hos tosprogede børn fremmes ved deres deltagelse i præcis samme type læringsmiljø som etsprogede børn. Her foregår kommunikation, her forholder man sig til verden og andre mennesker, og man leger med sproget. Det er både motivationen for at udvikle sig sprogligt og den "motor", der driver udviklingen fremad. Og det gælder børnenes kontakt med både børn og voksne.

For børn i daginstitutioner spiller de andre børn og deres egen placering i børnegruppen en meget stor rolle, og som det fremgår af følgende citat fra Jan Kampmann (2000: 86), er sproget uundværligt i den proces: "Det enkelte barns sociale position i børnegruppen er retningsgivende for megen af den energi, barnet investerer i sin institutionshverdag. Børnenes optagethed af at indgå i en legegruppe er også ofte tydeligt sammenvævet med deres interesse i at være sammen med bestemte børn, etablere relationer og opbygge venskaber. I den sammenhæng er barnets mulighed for at indgå i sådanne relationer i høj grad knyttet til og afhængig af dets handlings- og forhandlingskompetence. Forhandlingskompetencen er igen afhængig af barnets tilegnelse af og evne til at aflæse de signaler eller koder, børnenes samvær, leg, fælles handlinger osv. er bygget op omkring." Forhandlingskompetencen er naturligvis ikke kun båret af det verbale sprog, men også af kroppen og stemmen, men især for de ældste børnehavebørn bliver legen reduceret i interesse, hvis det fælles sprog ikke er tilstrækkeligt udviklet. Alternativt kan legen være båret af flere sprog, hvis børnegruppen er sammensat således, at det er muligt, og hvis de voksne i øvrigt signalerer, at flersprogethed er en positiv norm i pågældende daginstitution (Thompson 1999).

I forhold til børns placering i børnegruppen og deres relation til andre børn er pædagogernes rolle først og fremmest at sikre kontakt og deltagelse i fællesskabet. Det kan ske ved at sætte børn sammen i grupper,

således at de lærer hinanden at kende, og ved at organisere aktiviteter, der bevidst inddrager de børn, der befinder sig i periferien af børnegruppen. I den forbindelse er det vigtigt, hvordan pædagogerne håndterer de sproglige begyndervanskeligheder, som nye børn i børnehaven kan have. For eksempel skal nogle børn gøres så trygge, at de tør bruge stemmen. Det sker fx lettere i mindre grupper, eller når samtalen vedrører noget, børnene har kendskab til. Derimod tjener store morgensamlinger sjældent dette formål for de generte eller utrygge børn, der endnu ikke føler sig sikre på deres sproglige kompetence.

Desuden har pædagogerne et særligt ansvar for at sætte fokus på sprog, men også for at gøre det på en måde, der rent faktisk styrker barnets sprogudvikling. I en forældrehenvendt bog står der for eksempel følgende råd: "At hjælpe med sprogudviklingen betyder ikke at terpe, men at erobre sproget sammen med barnet. At fylde ordforråds-kassen sammen. I fællesskab udforske skatkisten af ord og udtænke nye sætninger. Sproget er så levende, som man gør det til. Det opstår af oplevelser, følelser og gensidighed. Vær først og fremmest dit barns partner og kun en lille smule lærer! Læg vægt på, at det er et spil mellem ligeværdige, leg med ordene sammen! For på den måde pukler dit barn ikke med at tilegne sig sproget, men udvikler det under leg og med glæde. Færdigheden kommer helt af sig selv: Gennem daglig brug af sproget ved samtale og forskellige ordlege. Du skal ikke eksaminere dit barn! Ingen gider blive tjekket hele tiden, det er bare ikke sjovt. Det bliver også hurtigt kedeligt for dig, hvis en ellers god billedbog bliver til en ensformig spørgsmål-og-svar leg: Hvad er det? En hund! Ja, og hvad er det? Osv." (Fritzenkötter, 2004, s. 27-29).

Råd som disse kan forekomme banale for den erfarne pædagog. Erfaringer fra daginstitutioner viser imidlertid, at pædagoger ved mødet med det tosprogede barn kan have en tendens til at glemme, at barnet først og fremmest er et barn, som har behov for anerkendelse, tryghed, udfordring og social kontakt. I stedet ses barnet som mangelfuldt dansksproget, og pædagogikken fokuseres på alene at fjerne manglen og ikke udvikle hele barnet. Begrebet sprogstimulering har denne dobbelthed i sig. Det kan omsættes til en pædagogisk praksis, hvor pædagogerne i hverdagen sikrer, at alle børn er aktive deltagere i et sprogpedagogisk stimulerende miljø, og hvor der er særlig opmærksomhed på de sociale betingelser for sprogbrug og for at styrke den legende og udforskende samtale. Men det kan også omsættes til isolerede pædagogiske aktiviteter, der foregår uden forbindelse til børnenes hverdag, og som af og til gennemføres med så megen kontrol og stigmatisering af børnene, at det risikerer at blive et negativt element i deres indbyrdes forhold og et styringsredskab i forældresamarbejdet.

Jeg skal for god ordens skyld understrege, at det gode sprogpedagogiske læringsmiljø nødvendigvis må have et særligt fokus på sprog, og at det ikke er tilstrækkeligt at overlade sprogtilegnelsen til børnenes "naturlige" udvikling. I så fald vil sprogmiljøet blive for fattigt på udfordringer, og for mange børn risikerer at ryge af fællesskabet. Pædagogerne skal derimod dagligt indgå i meningsfulde samtaler med de enkelte børn og systematisk tage fat i deres erobring af sproget. De skal introducere og opmuntre til fortællinger, historier og sproglege, og de skal fungere som rollemodeller for sproglige normer og sikre, at det mere avancerede sprog hele tiden er til stede for børnenes læringsproces. De skal blandt andet også sikre, at børn fra familier uden tradition for at læse bøger sammen i hjemmet møder bøger og skrift, og at børnene forbinder dette med oplevelser og ny viden.

Sprogudvikling i skolen

I skolen møder barnet gradvis viden struktureret efter andre principper end dem, der gælder i hverdagen. Fagene har hver sin logik og sine genrer og sit ordforråd, og børnene skal samtidig med opbygningen af den faglige viden udvikle nogle bredere lærings- og sociale kompetencer, som gør, at de fortsat vil kunne indoptage og anvende ny viden. Alt dette læres bedst i skolen gennem de pædagogiske aktiviteter, der er tilrettelagt ud fra hensynet til læringsmålene. I indskoling tages der i vid udstrækning udgangspunkt i børnenes forudsætninger for at lære, dvs. deres erfaringer, indsigt og hverdagsbaserede viden om verden. Centralt i læringsprocessen er det at knytte forbindelsen mellem hverdagsviden og skoleviden, og i denne proces er sproget det centrale redskab.

Børn, der har dansk som andetsprog, vil typisk have flere sproglige behov ved skolestarten. Som alle andre børn skal de lære skolens indretning og omgangsformer at kende, og de skal i gang med en læseindlæring og med den tidlige matematik. For at de "kan tage fra" i de vigtige læringsituationer, skal de beherske dansk så godt, at de forstår forklaringer og instruktioner og f.eks. har de hverdagsord indarbejdet, der bruges som støtte for forståelsen af de nye, mere vidensstunge ord. Man kunne også formulere det således, at de har brug for at lære dansksproglige udtryk for deres forforståelse, samtidig med at de som alle andre børn har brug for at få aktiveret og anerkendt samme forforståelse (Kristjandottir 1998).

Mange tosprogede børn vil have brug for en særlig indsats i udviklingen af deres talesprog til at klare skolens krav og som en forudsætning for deres læseindlæring. De har måske også brug for en sikkerhed i at kunne stille opklarende spørgsmål og bede om hjælp. Nogle vil også have brug for et særligt fokus på deres lytteforståelse og måske især på deres strategier til at forstå i forskellige situationer og om forskellige emner.

Et centralt punkt i skolens sprogpædagogik vedrører udviklingen af de tosprogede elevers sproglige opmærksomhed. Her tænker jeg ikke alene på den version af sproglig opmærksomhed, som i de senere år er indarbejdet i mange børnehaveklasser med henblik på læseindlæringen. Denne har først og fremmest til at formål at styrke børnenes fonologiske opmærksomhed, dvs. deres bevidsthed om, at sproglyde kan skelnes og forbindes systematisk med bogstaver. Denne delkompetence er lige relevant for et- og tosprogede børn, men den dækker ikke det bredere opmærksomhedsbegreb på sproglige forhold, som er en central del af sprogtilegnelsen. Dette er indarbejdet som et af fire centrale kundskabs- og færdighedsområder under faget dansk som andetsprog (i Fælles Mål), bl.a. inspireret af den placering, som det har i fremmedsprogfagene. Det vedrører både tale og skrift og både lyd, grammatik, ordforråd og sprogbrugsnormer i en opbygning af barnets evne til at reflektere over sprog. Endelig involverer det som i fremmedsprogfagene barnets evne til at inddrage og sammenligne sine forskellige sprog.

Konklusion: God indskolingspædagogik generelt eller en særlig indsats?

I indledningen blev der spurgt, i hvor høj grad tosprogede børns skolestart kan forbedres gennem en generelt god indskolingspædagogik, og i hvor høj grad der skal en særlig indsats til. I svaret vil jeg se bort fra børn med specifikke vanskeligheder af forskellig art. Disse vil også fortsat have behov for en særlig indsats. I øvrigt er svaret forhåbentlig indlysende efter de mellemliggende sider: Hvis den generelle indskolingspædagogik tilbyder et sprogpædagogisk læringsmiljø, som hjælper børnene med at forbinde hverdags erfaringer med skolestof, og hvis dette foregår på en måde, der sikrer alle børns deltagelse i kommunikation og læring, er dette klart at foretrække. Her ligger det lange seje træk, der udvikler børnene bedst muligt, og her indgår de på lige fod med andre børn. Men hvis den generelle pædagogik ikke magter at rumme de tosprogede børns særlige sproglige og kommunikative forudsætninger for at indgå, forfejler den sit mål. Udviklingen af indskolingspædagogikken bør derfor være sprogpædagogisk velfunderet på viden om det komplekse sprogbegreb og dets betydning for børns tosprogede opvækst og for deres læringsbetingelser i en skole som den danske.

Litteraturhenvisninger

- Fritzenkötter, M. (2004), Mit barn taler dårligt... 55 tips til forældre til børn med sen sproglig udvikling. Lamberth
- Holmen, Anne (2003), Klare mål i sprogpædagogikken. I Horst (red.), Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource? Kroghs forlag
- Holmen, A. (2006), Pædagogisk praksis. I Karrebæk, M. (red.), Tosprogede børn i det danske samfund. Reitzel.
- Hvenekilde, Anne (1996), Tospråklighed og skole. I Nordiske veje til flersprogethed. Helsinki
- Kampmann, Jan (2000), Børns dobbeltsocialisering. I Brørup, Mogens m.fl. (red), Den nye psykologihåndbog. Gyldendal
- Kristjansdottir, Bergthora (1998), Tosproget undervisning til tosprogede elever. I Rasmussen, Kirsten (red), Skolestart. Gyldendal

Skolestartsudvalget (2006), En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning. Rapport fra regeringens skolestartudvalg

Thompson, Linda (1999), Young bilingual learners in nursery school. Multilingual Matters.

Hvad er god overleveringspraksis ved tosprogede børns skolestart?

Af Jette Løntoft, *sprogvejleder og forfatter*

Hvis man stiller ovenstående spørgsmål til nogle af de involverede afgivende og modtagende parter, viser der sig at være rigtig mange forskellige svar, som dog for en stor dels vedkommende kan grupperes under forskellige hovedoverskrifter som videregivelse af viden om:

- Børnenes andetsproglige kompetencer.
- Børnene koncentrationsevne.
- Hjemmenes samarbejdsressourcer.
- Børnenes sociale kompetencer.

Men der er også svar – ofte afledt af meget konkrete erfaringer – som kan være umiddelbart overraskende, nemlig at god overleveringspraksis *i meget høj grad* også er, at tosprogede børn med åbenlyse og ret betydelige specifikke læringsvanskeligheder er velbeskrevne og for nogle børns vedkommende, at de allerede ved skolestarten er visiteret til de nødvendige specialtilbud. Det overraskende ved det svar er, at det optræder relativt hyppigt, og at det er ledsaget af meget stor frustration fra de modtagende børnehaveklasselederes side. Det er dermed et svar, som måske bør føre til både overvejelser og handlinger i den konkrete praksis.

Ét svar er, ikke overraskende, den absolutte topscorer i en sådan uformel spørgeundersøgelse både hos de afleverende og hos de modtagende parter, nemlig at god overleveringspraksis skal rumme en beskrivelse af børnenes andetsproglige kompetencer, for, som flere giver udtryk for, så er det jo det, det hele handler om hos de tosprogede elever.

Et logisk, men bestemt ikke så ligetil svar, for, hvilke sproglige kompetencer er vigtige at beskrive, og hvordan kan det gøres mest hensigtsmæssigt for alle parter?

Sprogstimulering efter folkeskolelovens § 4a

Før § 4a (sprogstimulering af tosprogede småbørn, folkeskolelovens § 4a) havde nogle tosprogede skolebegyndere så godt som ingen kontakt haft med dansksprogede miljøer før skolestarten. Andre havde gået i daginstitution i ét, to eller tre år, atter andre var begyndt i vuggestue i etårsalderen. Spredningen i småbørnenes *muligheder og behov* for at tilegne sig andetsproget dansk var således stor, og dermed var spredningen i børnenes konkrete andetsproglige kompetencer ved skolestarten også stor.

Dertil kom, at der yderligere dengang var betydelige forskelle i kvaliteten af de sprogpædagogiske tilbud, som børnene fik i deres møde med de dansksprogede miljøer. Langt fra alle pædagoger havde den nødvendige viden om, hvordan man støtter tosprogede småbørns andetsprogstilegnelse.

Den meget store spredning i de tosprogede skolebegynderes andetsproglige kompetencer betød, at det var vigtigt at kende det enkelte barns andetsproglige kompetencer ret præcist, for at kunne give børnene de pædagogiske tilbud, som tilgodeså det enkelte barns behov for målrettet støtte til sin andetsprogstilegnelse.

Endvidere var fokus på daværende tidspunkt i høj grad på barnets tilegnelse af sprogets formsider, fonologi (sproglyde), morfologi (grammatik) og syntaks (sætningsdannelse), fordi den store spredning i børnenes kompetencer var særlig tydelig her, samtidig med at disse kompetencer var relativt lette at beskrive ret præcist ved hjælp af sprogvurderinger.

I dag er der som et resultat af § 4a en langt større homogenitet i de tosprogede skolebegynderes andet-sproglige kompetencer. Og homogeniteten er størst netop inden for tilegnelsen af sprogets formsider. Der vil til gengæld stadig kunne iagttages en betydelig spredning inden for børnenes ordforråd. Spredningen i børnenes ordforråd gælder både antallet af ord i det enkelte barns ordforråd, og hvilke semantiske områder³ de tilegnede ord er fordelt på.

En god overleveringspraksis skal selvfølgelig tage højde for ovenstående udvikling. Ellers risikerer man at bruge meget betydelige ressourcer på både at skulle beskrive (afgivende part) og at skulle sætte sig ind i (modtagende part) meget små individuelle forskelle i børnenes tilegnelse af andet-sprogets formside, imens man ikke i tilstrækkelig grad får synliggjort de meget store forskelle, der er i børnenes ordforråd.

Det skal for god ordens skyld understreges, at ovenstående ikke kan tolkes i retning af, at det ikke længere er både nødvendigt og meget vigtigt at være opmærksom på tosprogede børns/elevs tilegnelse af andetsprogets formsider.

Det hører således stadig med til almindelig god andetsprogpædagogik i såvel § 4a-tilbudene som i skolens undervisning, at der gennemføres jævnlige sprogvurderinger for at sikre en målrettet støtte til de tosprogede børns/elevs udvikling og raffinering af andetsprogets formside.

Informationer om det enkelte barns ordforråd

Mangel på ord – det *er* de tosprogede skolebegynderes allerstørste problem. Og manglende kendskab til/indblik i de tosprogede elevs tilegnede ordforråd (både receptivt og produktivt) er fra den første skoledag et af undervisnings/undervisernes største problemer.

Men netop ordforrådet er det meget vanskelig at få et nogenlunde præcist indblik i. Dermed er det også vanskeligt at videregive informationer om ved skolestarten.

Vi ved imidlertid, at *muligheder* og *behov* er to altafgørende faktorer i enhver sprogtilegnelse. En konsekvens af denne viden kunne være, at det bliver centralt i enhver god overleveringspraksis at beskrive, hvilke muligheder og hvilke behov for andetsprogstilegnelse barnet har mødt i sit § 4a-tilbud og/eller sin daginstitution.

Af hensyn til overblikket kan en sådan beskrivelse fx opdeles i følgende områder:

- Temaarbejder
- Fortællinger
- Billed-/højt-læsningsbøger
- Sange og rim og remser
- Barnets egen selvvalgte dokumentation fx en bog om mig selv eller tegninger

3. Et semantisk område kan fx være ord, der knytter sig til skoven, til stranden, til brandstationen, osv.

I praksis kan det organiseres, så hvert barn ved starten i § 4a får en *dokumentationsmappe*, som løbende ajourføres med relevante notater inden for ovenstående områder.

Ved skolestarten medbringer barnet sin mappe, som børnehaveklasselederen kan orientere sig i sammen med barnet. Børnehaveklasselederen vil derigennem få et indblik i, hvilke muligheder og behov for tilegnelse af byggeklodser til sit ordforråd barnet har haft.

I de større byer, hvor koncentrationen af tosprogede familier er størst, modtager den enkelte børnehaveklasse tosprogede børn fra i nogle tilfælde mange forskellige daginstitutioner og dermed ofte også fra forskellige § 4a-tilbud.

Indførelsen af dokumentationsmapper vil synliggøre, at det semantiske indhold i de forskellige pædagogiske tilbud på en og samme tid både er ret ensartet og fantastisk forskelligt. Det vil selvfølgelig også afspejle sig i de tosprogede børns danske ordforråd. Ensartetheden optræder især inden for de dele af ordforrådet, som går under betegnelsen kerneordforrådet, og som fx omfatter ord for alle de ting, vi omgiver os med i hverdagen, mens forskelligheden vil være at finde inden for de semantiske områder, som ligger uden for kerneordforrådet. Da de professionelle miljøer for mange tosprogede børns vedkommende er deres eneste mulighed for at hente sproglige byggeklodser til opbygning af andetsprogets ordforråd, er der ofte ingen muligheder for, at der kan ske en udjævning af disse forskelle ved, at barnet henter byggeklodser til sit danske ordforråd andre steder.

Et fælles fundament af oplevelser, sprog og viden

Vi ved bl.a. fra undersøgelser lavet af Socialforskningsinstituttet, at de børn, der klarer sig bedst i folkeskolen, er de børn, der har del i det uskrevne fælles fundament af oplevelser, sprog og viden, som findes hos middelklassens børn. Børnekulturen udgør en vigtig del af dette fundament.

De tosprogede børn vil i høj grad kunne profitere af, at både afgivende og modtagende pædagoger får sat fokus på, i hvilket omfang børnekulturen er repræsenteret i de pædagogiske tilbud, tosprogede småbørn får i de professionelle miljøer, og det vil kunne aflæses i den foreslåede dokumentationsmappe.

Det ønskelige ville være, at man i kommunerne eksperimenterede med at skabe fælles fundament, som de tosprogede børn havde med sig som ballast i mødet med skolens verden.

At skabe den form for fælles fundament kræver, at pædagoger i mange institutioner giver hinanden håndslag på, at de vil afgive noget af deres frihed til at vælge det semantiske indhold i de pædagogiske aktiviteter. Et fælles fundament kunne fx fastlægges i en kommunal arbejdsgruppe bestående af repræsentanter for såvel afgivende som modtagende parter eventuelt suppleret med en børnebibliotekar som særlig sagkyndig, og indholdet i det fælles fundament skulle evalueres hvert år med henblik på at foretage eventuelle nødvendige justeringer.

Der kunne endvidere afholdes pædagogiske udviklingskurser (fx i dialogisk oplæsning) og erfaringsudvekslingsdage i tilknytning til det vedtagne fælles fundament.

I nogle skoledistrikter har man allerede i det små taget tilløb til sådanne fælles fundament. De omfatter fx et par sange, et par billedbøger og et par fortællinger. Det er et skridt på vejen, men det er et meget, meget lille skridt set i forhold til den ret store gruppe tosprogede skolebønder, som har et næsten skrigende behov for et fælles fundament, som indeholder mange oplevelser, mange ord og megen viden.

Og hvis et sådan fælles børnekulturelt fundament virkelig skal batte, skal det da også op på at omfatte omkring 20-25 fortællinger (remseeventyr, folkeeventyr, fabler, sagn, myter og kunstnereventyr), 80-100

billed-/højtlesningsbøger, 20 sange og 20 rim/remser. Det kan lyde voldsomt, men man skal huske på, at tidsrammen for etableringen af det fælles fundament er 3 år.

Indholdet skal være kendt af alle voksne omkring barnet: Pædagoger i § 4a, i barnets daginstitution, de modtagende skolars børnehaveklasseledere og SFO-pædagoger/fritidshjems-pædagoger samt ikke at forglemme de kommende lærere og barnets forældre. – I den udstrækning, det overhovedet er muligt, skal alle parter engageres i etableringen og videreførelsen af det fælles fundament.

En god overleveringspraksis

Med et sådan kendt fælles fundament ville en betydelig del af en god overleveringspraksis i form af videregivelse af informationer være udført på forhånd. Tilbage ville der være tre vigtige orienteringsområder:

- en liste over gennemførte temaarbejder
- barnets egen selvvalgte dokumentation fx en bog om mig selv eller tegninger
- samt en grundig beskrivelse af de andetsproglige kompetencer hos de børn, som vil få behov for særlig omsorg, fordi særlige forhold gør sig gældende – fx
 - børn, hvis deltagelse i de pædagogiske tilbud har været væsentligt reduceret på grund af fravær,
 - nyttilkomne børn, der ikke har kunnet få et fuldt § 4a-forløb på 3 år,
 - børn som af en eller anden årsag har haft en senere andetsprogstilegnelse end det almindelige (vurderet ud fra de løbende andetsprogsevalueringer)
 - børn, som skal kunne rummes i den almindelige klasse, men som har diagnosticerede specifikke vanskeligheder.

Daginstitutionen/§ 4a-tilbuddet/indskolingen/SFO

Denne artikels forslag til en god overleveringspraksis, hvori skabelsen af et fælles fundament indgår som en central del, skal ses i sammenhæng med, at vi ved, at en meget stor gruppe tosprogede elever desværre får ofte næsten uoverstigelige vanskeligheder med at følge med i undervisningen på folkeskolens mellemtrin.

Årsagen til, at vanskelighederne viser sig meget pludseligt og voldsomt på mellemtrinnet er, at kravene til elevernes ordforråd og læseforståelse med ét øges voldsomt, fordi selvstændig læsning af faglige tekster begynder at indgå som en naturlig del af undervisningen i flere og flere fag, både nye og gamle (fx tekststykker i faget matematik).

Disse problemer kan *ikke* løses alene gennem ændrede undervisningsmetoder på mellemtrinnet, løsningen ligger i høj grad også i det målrettede sprogarbejde i de pædagogiske tilbud til tosprogede småbørn og i indskolingens undervisning.

Den læselyst, nysgerrighed, genfortællings- og hypotesedannelseskompetence, som småbørnene får mulighed for at opnå gennem fortælling og dialogisk oplæsning suppleret med det væsentligt større ordforråd og den større viden samt fortrolighed ved bøger, vil udgøre “en guldrandet opsparring” ved skolestarten – en opsparring, som skolen skal bygge videre på ved at fortsætte med at give børnene endnu flere gode læse- og fortælleoplevelser i indskolingen og SFO/fritidshjemmene.

Kombineret med stadig flere faglærere, som har en viden om dansk som andetsprog og en indsigt i, hvordan dansk som andetsprog inddrages som en dimension i skolens undervisning, vil der, hvis alle disse ting går hånd i hånd, være en reel mulighed for virkelig at mindske antallet af tosprogede skoletabere i et betydeligt omfang.

Det er i forbindelse med denne artikel vigtigt endnu en gang at understrege, at grundlaget for de tosprogede elevers skolesucces starter med det målrettede pædagogiske sprogarbejde, der begyndes, når det tosprogede barn møder sine første Kaj- eller Jeppebøger som 2-3-årig.

Inddragelse af børnenes forældre

I overgangen fra § 4a til skole er inddragelsen af børnenes forældre en selvfølge, ligesom det har været en selvfølge i hele § 4a-forløbet. En god forældrekontakt er en forudsætning for opbyggelsen af det gensidige tillidsforhold, som er så vigtigt for børnenes udbytte af de pædagogiske tilbud.

Ved at inddrage forældrene som aktive samspilspartnere i opbyggelsen af det fælles børnekulturelle fundament får forældrene et godt indblik i, hvilke kompetencer det er vigtigt, at børnene har ved skolestarten. Nogle forældre vil kunne bruge denne viden til aktivt at støtte deres børn ved fx at fortælle eventyr, synge og remse på familiens sprog. Til de forældre, som magter at deltage aktivt, kan der endvidere lånes billedbøger på familiernes sprog via bibliotekerne. Andre forældre magter ikke at gå aktivt ind i et samarbejde – i de tilfælde er det vigtigt som professionel at arbejde med egne frustrationer, så barnet får den ekstra omsorg og støtte, som det har behov for.

Den gode forældrekontakt bygger ligesom den gode undervisning på opmærksomhed i forhold til forældrenes ofte meget forskellige ressourcer og dermed meget forskellige behov fx i forbindelse med barnets skolestart. Der gives således ikke én, men mange opskrifter på et godt forældresamarbejde i tilknytning til barnets skolestart.

Eksempelkatalog

Samarbejde om tosprogede børns overgange i Københavns kommune

Af Tove Larsen, *afdelingsleder, Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen i Københavns Kommune*

I Københavns Kommune er der etableret 16 sprogstimuleringsgrupper i henhold til Folkeskolelovens § 4a, stk. 3. Pædagogerne foretager løbende vurderinger af børnenes sprog og anvender sprogvurderingsmaterialet "De'er Ham'ses" (J. Løntoft og K. Raal, Special-pædagogisk forlag.) Inden indskrivning til børnehaveklassen i november har pædagogerne drøftet børnenes skoleparathed med forældrene.

Inden skolestart foretager pædagogerne den afsluttende sprogvurdering og udarbejder en status for hvert enkelt barn. Til hver sprogstimuleringsgruppe er tilknyttet en tale-hørelærer, hvis primære funktion i forhold til skolebegyndere er at være sparringspartner med pædagogerne. Den tilknyttede tale-hørelærer danner sig, ved besøg i gruppen i løbet af året, sit indtryk af skolebegyndernes sproglige kompetencer. Pædagogerne og tale-hørelæreren drøfter status for hvert enkelt barn. Status danner grundlag for den afsluttende samtale mellem pædagoger og forældre. Resultaterne fra denne status er de oplysninger, forældrene giver samtykke til, at pædagogerne i sprogstimuleringsgruppen udleverer til skolen.

Etablering af samarbejde mellem skole/fritidsinstitution og dagtilbud i forbindelse med børns skolestart er et indsatsområde, der har været fokuseret på gennem en årrække. Børnehaveklassen har en central placering, idet den både skal sikre samarbejdet med fritidshjem, 1. og 2. klasse, børnehaver og forældrene.

Overordnet ramme for samarbejdet

I Københavns Kommune etableres samarbejdet om børns overgang til skole/fritidsinstitution mellem den enkelte skole og de omkringliggende børnehaver. I foråret 2004 vedtog politikerne i København de overordnede rammer for dette samarbejde. Etableringen forankres lokalt, og det er forskelligt, hvor langt de enkelte skoler/institutioner er i implementeringsfasen. Nedenfor beskrives de overordnede rammer, og der gives et konkret eksempel.

I de fastsatte rammer skelnes mellem et samarbejde af mere generel karakter og et specifikt samarbejde om enkelte børn. Det specifikke samarbejde omhandler børn, der har modtaget specialpædagogisk bistand til småbørn, tosprogede småbørn, der har modtaget sprogstimulering samt børn, hvor pædagogerne i børnehaven vurderer, der er behov for et specifikt samarbejde for at lette barnets skolestart.

Den enkelte skole tager initiativ til at etablere det generelle samarbejde. Til gengæld er det den afgivende institution, som har ansvar for at etablere det specifikke samarbejde om de enkelte børn, herunder inddragelse af forældrene.

Det generelle samarbejde

Intentionen med det generelle samarbejde er, at personalet i skole og institutioner opnår større kendskab til hinandens målsætninger, arbejdsmetoder, institutionskulturer og traditioner for derigennem at skabe en

succesfuld overgang for børnene.

Den enkelte skole tager initiativ til at nedsætte en arbejdsgruppe med repræsentanter for skoler, børnehaver, fritidsinstitutioner og eventuelt sprogstimuleringsgrupper i skolens distrikt. Gruppen aftaler rammer og indhold for samarbejdet. Da samarbejdet aftales lokalt, kan det være forskelligt fra distrikt til distrikt, men det indeholder sædvanligvis beskrivelser af, hvilke:

- informationer man udveksler,
- fælles arrangementer man afholder,
- gensidige besøg man foretager,
- forældreinformationer man udveksler.

Dette samarbejde strækker sig over en længere periode og er med til at sikre, at alle børn har besøgt en børnehaveklasse/fritidsinstitution inden skolestart. Alle forældre tilbydes endvidere en afsluttende samtale i børnehaven.

Det specifikke samarbejde

Der er imidlertid børn, hvor et mere specifikt samarbejde er påkrævet. Her har man i Københavns Kommune valgt at placere ansvaret for at etablere det konkrete samarbejde hos den afgivende institution. Det er således den afgivende institution, der indhenter forældrenes samtykke til at overdrage relevante oplysninger til modtagende skole/fritidsinstitution.

For at sikre disse børn den bedste skolestart er det nødvendigt, at kommende skole/fritidsinstitution har et forhåndskendskab til det enkelte barn, dets kompetencer og interesser.

Udlevering af oplysninger om børnene til kommende skole/fritidsinstitution forudsætter forældrenes skriftlige samtykke, og der lægges vægt på forældreinddragelsen i overgangsfasen. Forældrene skal have kendskab til, hvilke oplysninger der videregives.

Det specifikke samarbejde omhandler:

- børn, der har modtaget specialpædagogisk bistand til småbørn, herunder undervisning af en talehørelærer,
- børn, der har modtaget sprogstimulering enten i børnehaven eller i 15 timer om ugen (Folkeskolelovens § 4a),
- børn, hvor forældre og pædagoger i større grad har haft behov for at tale om barnets udvikling gennem årene i børnehaven, og hvor den afgivende institution vurderer, at det vil være til gavn for barnet, at der udleveres oplysninger.

Tosprogede børn, der har modtaget sprogstimulering

Det særlige ved de tosprogede børn, der har modtaget sprogstimulering, er, at de taler et andet modersmål end dansk. Ved skolestart har de ofte forskellige forudsætninger på andetsproget dansk. Når man i København har valgt, at der videregives oplysninger om børn, der har modtaget sprogstimulering, hænger det sammen med, at tosprogede børn allerede fra børnehaveklassen har ret til undervisning i dansk som andetsprog. Oplysningerne fra afgivende institution skal anvendes til, at børnehaveklasselederen får en viden om børnene, som kan anvendes som udgangspunkt for at tilrettelægge den almindelige undervisning og undervisningen i dansk som andetsprog under hensyntagen til børnenes forudsætninger. Oplysningerne skal være så aktuelle som muligt, og de bør derfor udarbejdes, umiddelbart før barnet begynder i skole/fritidsinstitution.

Ved den afsluttende samtale med forældrene i børnehaven/sprogstimuleringsgruppen oplyses forældrene om barnets sproglige kompetencer og generelle udvikling. Endvidere fortæller pædagogerne, hvilken betydning det kan have for barnets skolestart at udlevere oplysninger, og hvad disse skal anvendes til.

Forældrene bør have mulighed for selv at tilføje oplysninger, og de bør vide præcist, hvilke oplysninger der videregives, inden de giver deres skriftlige samtykke.

Oplysninger, der videregives

De afgivende institutioner skal udarbejde beskrivelser af alle børn, der har modtaget sprogstimulering. Børnehaveklasselederne modtager mange børn i klassen, som har modtaget sprogstimulering, derfor bør beskrivelserne være korte og relevante. Udover børnehavens/sprogstimuleringsgruppens navn kan oplyses:

- hvor længe og i hvilket omfang har barnet modtaget sprogstimulering,
- barnets sproglige kompetencer på andetsproget dansk, fokus på mellemsproget – gerne suppleret med oplysninger om kompetencer på modersmålet,
- hvilke temaer barnet har stiftet bekendtskab med, idet det giver børnehaveklasselederen overblik over, hvor denne kan forvente, at barnet har et forhåndskendskab,
- hvilke sange, fortællinger og eventyr barnet kender,
- barnets relation til voksne,
- barnets evne til at skabe venskaber,
- barnets lyst til at indgå i lege- og læringsituationer,
- barnets særlige interesser.

Københavns Kommune er ved at udarbejde et skema, som den afgivende børnehave/sprogstimuleringsgruppe udfylder for hvert barn. Skemaet vil blive opbygget efter ovenstående punkter.

Forud for udarbejdelsen af skemaet har børnehaveklasseledere, der underviser i dansk som andetsprog, beskrevet, hvilke oplysninger de mener, der er relevante at modtage, når børnene begynder i skole. Ligeledes har pædagoger i sprogstimuleringsgrupperne beskrevet, hvad de finder, der bør oplyses om ved overgangen. Begge parter har været enige om, at et overgangsskemas omfang skal være begrænset, og det skal være overskueligt med konkrete oplysninger.

Københavns Kommune har udarbejdet et inspirationshæfte "Pædagogiske udfordringer – samarbejde om børns overgang fra børnehave/§ 4a til skole og fritidsinstitution".

Hæftet indeholder en beskrivelse af politiske beslutninger på området, giver eksempler på det generelle samarbejde og eksempler på, i hvilke situationer det specifikke samarbejde etableres. Hæftet kan downloades på følgende adresse:

www.tosprogede.kk.dk - under publikationer

En fælles formuleret skolestart i Aalborg Kommune

Af Kitty Bruun, *Aalborg Kommune*

Aalborg Kommune er en magistratskommune. Indbyggertallet er ca. 163.000, og heraf har ca. 11.708 en anden etnisk baggrund end dansk. De første flygtninge i Aalborg var de vietnamesiske bådflygtninge, som kom i 1978-79. Efterfølgende er der kommet flygtninge fra Iran, Palæstina, Libanon, Irak, Sri Lanka (tamilere), Somalia, Kosovo, Bosnien og Afghanistan. Den største gruppe tosprogede børn er pt. de arabisktalende børn og børn fra Somalia.

Integrationsarbejdet i skole og daginstitutioner i Aalborg Kommune tager udgangspunkt i både et fælles værdigrundlag for alle børn og en tokulturel model for tosprogede børn. Til at varetage specifikke opgaver vedrørende de tosprogede børn er der i Socialforvaltningen ansat en konsulent på småbørnsområdet, og i Skoleforvaltningen er der ansat en konsulent for § 4a, to skolekonsulenter og to DUS-konsulenter (SFO). Skolekonsulenterne er organiseret i PPR-afsnittet.

Overgang fra dagtilbud og skole i Aalborg Kommune

Overgangen fra daginstitution til skole tager udgangspunkt i en fælles formuleret skolestartpolitik. Kommunens organisering af samarbejdet er beskrevet i publikationen: *Godt på vej*, en udmøntning af byrådets beslutning om skolestartpolitikken for Aalborg Kommune.

Udmøntningen af skolestartpolitikken tager sit udgangspunkt i daginstitutionernes perspektivplan, indholdsplan for børnehaveklassen, folkeskolen og de enkelte faghæfter med Fælles Mål og centrale kundskabs- og færdighedsområder og indholdsplan for DUS-virksomheden (SFO). Der lægges vægt på, at personalet i daginstitution og skole har fælles værdiopfattelse og forståelse for det enkelte barn og de forskellige måder, hvorpå børn tilegner sig viden og færdigheder.

Værdier og menneskesyn

Følgende værdiopfattelse er bærende elementer i skolestartpolitikken:

- Ethvert barn med netop sin baggrund, sine evner og anlæg er noget særligt og værdifuldt.
- Alle børn har en medfødt evne til at undres, at forholde sig spørgende og at lære.
- Alle børn har en iboende mulighed for at udvikle sig til selvstændige og livsduelige mennesker.
- Alle børn har evnen til at udvikle holdninger og træffe valg.
- Alle børn har behov for og ret til at give udtryk for holdninger og meninger.
- Alle kan – snarere i kraft af end på trods af forskelligheder – erhverve sig menneskelig og faglig ballast til gavn for sig selv og fællesskabet.

Følgende punkter skal opfyldes ved overgange

- Gennem dialog og handling inddrages forældrene så tidligt og relevant som muligt som aktive samarbejdspartnere i forbindelse med barnets overgang.
- De gensidige forventninger mellem skolen og forældrene gøres konkrete. Skolen tager initiativ til at inddrage forældrene i forhold til afstemning af forventninger.

- Der indgås samarbejdsaftaler mellem personale fra daginstitution og skole om overgangen fra daginstitution til skole. Skolen har ansvaret for, at samarbejdsaftalerne indgås.
- Daginstitutionen videregiver i samarbejde med forældrene, og med respekt for de gældende regler, relevante oplysninger om det enkelte barn til skolen.

Integration af tosprogede

I forbindelse med skolestartpolitikken skal der tages hensyn til de tosprogede børn. De tosprogede børn skal kunne deltage i skoleaktiviteterne på lige fod med de øvrige børn, derfor kan der være behov for en ekstra integrationsindsats. Det grundlæggende princip for indsatsen er en fleksibel tokulturel model.

De tosprogede børn, der har et ikke uvæsentligt behov for dansk som andetsprog (jævnfør lov om styrket undervisning i dansk som andetsprog) indskoles så vidt muligt i tokulturelle klasser og tokulturelle grupper i DUS (SFO). En tokulturel klasse er en almindelig indskolingsklasse, hvor en mindre gruppe børn (typisk 4-5) med samme modersmål undervises sammen med klassens øvrige børn af en dansk og en modersmålstalende lærer/pædagog i fællesskab. Tilsvarende er der i DUS (SFO) ansat både dansk og tosproget personale.

Der tages udgangspunkt i det enkelte barns tosprogede og tokulturelle forudsætninger og behov. Det indebærer, at der i skolens undervisning og fritidsdel er en målrettet indsats for udvikling af andetsproget dansk, og at den faglige og sproglige indlæring understøttes ved hjælp af modersmålet, indtil andetsproget er tilstrækkeligt udviklet til at danne basis herfor. De tosprogede børns kulturelle og familiemæssige baggrund inddrages i skolens hverdag som et synligt og værdifuldt element. Børnene gives inden for skolens rammer mulighed for samvær og identifikation med andre børn og voksne med samme sproglige og kulturelle baggrund. Derudover skal der være et forældresamarbejde, der sikrer forældrene indsigt i børnenes hverdag i undervisning og fritid og sikrer skolen indsigt i hjemmets opdragelse.

Overgange og indskrivningsprocedure for tosprogede børn i praksis

For at imødekomme tosprogede børns behov ved skolestart foretages en central visitering. Visiteringen tager udgangspunkt i statusbeskrivelser fra daginstitutioner/§ 4a-sproggruppetilbud for alle tosprogede børn med integrationsmæssige behov. Ved tosprogede børn i forbindelse med skolestart forstås alle børn, der har et andet modersmål end dansk. Det gælder derfor, uanset hvilket modersmål der er tale om – og uanset kulturel og etnisk baggrund. Nordiske og grønlandske børn betragtes således også som tosprogede. Kun hvis moderen er dansk og kun har talt dansk med barnet fra fødslen, regnes barnet ikke for tosproget.

Integrationsmæssige behov ved skolestart vil sige, at barnet har behov for en eller anden form for støtte i skolestarten. Det gælder, uanset om barnet har behov for et særligt skoletilbud så som tokulturel klasse, modtagelsesklasse eller timer til ekstra sprogstimulering. Integrationsmæssige behov i skolesammenhæng vurderes primært, ud fra hvor langt barnet er kommet i sin tilegnelse af dansk.

Statusskema

Statusskemaerne er udformet i afsnit med spørgsmål om barnets sproglige udvikling, kognitive udvikling, sociale kompetencer samt om familie og forældresamarbejde. Skemaet benyttes også af daginstitutionerne til at beskrive børn med behov for § 4a sprogstøtte.

Statusskemaerne vedrørende skolestart sendes til konsulenterne for tosprogede i Skoleforvaltningen, når forældrene er orienteret af daginstitutionspersonalet og har skrevet under på, at de er indforstået med beskrivelsen.

Skemaerne må ikke forveksles med Underretningsskemaer om børn (0-18) med særlige behov.

Samarbejde med daginstitutionerne

Statusbeskrivelser ved tosprogede børns overgang fra daginstitution/§ 4a-sproggruppe har været anvendt i fem år og er efterhånden blevet en indarbejdet del af det pædagogiske arbejde i daginstitutionerne. Der indsendes et skema for alle de børn, der vurderes at have integrationsmæssige behov. Hvis daginstitutionen skønner, at barnet ikke har et integrationsmæssigt behov, noteres dette på et afkrydsningsark. Daginstitutionerne er dem, der kender børnene og bedst kan beskrive deres udvikling.

For at opkvalificere statusbeskrivelserne afholdes der hvert år forud for den kommende skoleindskrivning et orienteringsmøde med daginstitutionerne. Møderne giver anledning til at drøfte spørgsmål om andetsprogstilegnelse, kulturopfattelse, kulturforskelle, kulturligheder, forældresamarbejde og andre emner.

Daginstitutioner/forældre tager også kontakt, hvis der er tvivlsspørgsmål. Den gensidige kontakt med Socialforvaltningens konsulent og daginstitutionerne opfatter vi som uhyre vigtig for kvaliteten i indskrivningen.

På baggrund af statusskemaerne har konsulenterne for tosprogede et godt kendskab til de kommende skolestartere, hvilke børn der må anses for at have brug for støtte på modersmålet til at følge med i undervisningen (tokulturel klasse), og hvem der skønnes at kunne klare sig med ekstra sprogstimulering på dansk. Desuden er en del børn kendt af konsulenten for § 4a, idet de har fået § 4a-sprogstøtte, og der i den sammenhæng er lavet andetsprogsvurderinger og holdt vejledende møder med pædagoger og forældre.

Hvis et barn er tilflyttet fra en anden kommune, bliver barnets sproglige kompetencer vurderet, og barnets forældre indkaldes eventuelt til en samtale for at afklare barnets behov for skoletilbud.

Forældresamarbejde

Skoleindskrivninger sker på de enkelte distriktsskoler, mens børnenes behov vurderes centralt ud fra statusbeskrivelserne. Det kan undertiden betyde, at børnene henvises til en naboskole, hvis tilbuddet her er bedre for eleven.

Den praktiserede indskrivningsprocedure kræver et nært og koordinerende samarbejde med de enkelte skoler. Skoleindskrivningspapirer og andre informationer i relation til skoleindskrivning oversættes til de forskellige sprog.

For at give de tosprogede forældre en grundig orientering om, hvilke skole- og fritidstilbud der findes til tosprogede børn i Aalborg Kommune, har der igennem en årrække været afholdt møder for de forskellige etniske grupper med deltagelse af tolk. Mange forældre kender f.eks. ikke det tokulturelle tilbud, hvis de ikke allerede har børn, der går i skole. Forældrene forstår heller ikke altid vores pædagogiske argument for netop det skoletilbud, vi vurderer, deres børn har brug for.

Videregivelse af erfaringer

For at skolen får mulighed for at bygge videre på daginstitutionernes erfaringer med det enkelte barn, skal daginstitutionerne i samråd med forældrene og med respekt for gældende regler kunne videregive relevante oplysninger om det enkelte barn til skolen. Dette gælder såvel et- som tosprogede børn. Og der er i forbindelse med den fælles skolestartpolitik et tæt samarbejde mellem daginstitutioner og skoler herom. Statusbeskrivelserne anvendes kun af Skoleforvaltningen som et redskab til at sikre de tosprogede børn de bedst mulige skoletilbud.

Vores vurdering af Aalborg Kommunes tokulturelle model og skoleindskrivningsprocedure for de tosprogede børn er, at den i høj grad er med til at sikre, at der tages højde for børnenes integrations-

mæssige behov ved skolestart, og at børnene får et skoletilbud, hvor de kan bygge videre på de kompetencer, de har tilegnet sig i daginstitutionen. På grund af den tokulturelle model starter kun ganske få tosprogede børn deres skolegang i modtageklasse. Langt de fleste integreres fra starten på distriktsskolen.

Er det svært at starte i skole i Odense, når man ikke har dansk som modersmål?

Af Merethe Daugaard, *afdelingsleder, § 4a.-sprogstøtte i Odense Kommune*

Spørgsmålet kunne også være: Hvordan gør de voksne det generelt lettere for børn at få en god skolestart i Odense? Det var i hvert fald disse tanker, der resulterede i et tværfagligt arbejde i Børn og Ungeforvaltningen i Odense Kommune i 1999/2000.

Der blev nedsat en tværprofessionel arbejdsgruppe bestående af: Konsulenter fra både skole- og daginstitutionsområdet, ledere fra institutioner, skoler og fritidsordninger, lærere, pædagoger og en repræsentant fra hhv. BUPL og Odense Lærerforening samt endelig: Lederen af den nyetablerede § 4a-sprogstøtte. Sidstnævnte for at særlige forhold for tosprogede børn blev tilgodeset. Viceskolechefen var leder af gruppen.

I foråret 2000 fremlagde gruppen et forslag, der skulle sikre en bedre sammenhæng i den pædagogiske indsats mellem børnenes førskoletid og skolestart. Forslaget fokuserede på følgende temaer: Kvalitetskriterier, mål og modeller for samarbejdet mellem daginstitution og skole. Kriterier, mål og minimumsmodel blev senere vedtaget i det politiske system og ser sådan ud:

Vedtægelse om samarbejdet mellem institution og skole

	Kvalitetskriterier.	Mål	Minimumsmodel for samarbejdet mellem børnehave og skole/SFO
Fælles for alle børn	Samarbejdet mellem daginstitution og skole/SFO medvirker til at sikre:		
	Sammenhæng i barnets opvækstmiljø	At de pædagogiske målsætninger for arbejdet med børnene i daginstitution/skole, SFO hænger sammen At børnene genkender læreprocesser og kulturer fra daginstitution til skole/SFO At arbejdet med udviklingen af det enkelte barns kompetencer i daginstitution og skole/SFO hænger sammen	Gensidig orientering om virksomhedsplaner Samarbejde om at skabe sammenhæng i de pædagogiske målsætninger og sikre kontinuitet i det pædagogiske arbejde Samarbejdsprincipper udarbejdes Fælles forældreinformation/forældrearrangementer forud for skolestart Skolen indhenter oplysninger vedrørende gruppedynamiske relationer med henblik på klassedannelser
Børn med særlige behov	En sammenhængende indsats i forhold til børn med særlige behov	Der udarbejdes fælles mål og handleplaner for det forebyggende arbejde Der aftales procedurer for det indgribende arbejde	Videregivelse af pædagogisk relevante oplysninger Drøftelse af bekymringsbørn
To-sprogede børn	At tosprogede børn får en skolestart på lige fod med andre børn	I de fælles mål og handleplaner indgår en særlig indsats for tosprogede børn og deres forældre med udgangspunkt i deres baggrund.	Videregivelse af pædagogisk relevante oplysninger vedrørende børnenes sprogudvikling Fælles forældreorientering for tosprogede forældre – med tolk

Der er opstillet fem samarbejdsmodeller i alt, hvor samarbejdet udvides mere og mere fra minimumsmodellen og fremefter. Skole og institution kan ud over minimumsmodellen selv vælge ideer ud og dermed kreere deres egen samarbejdsmodel.

Af yderligere forslag til særlige tiltag i forbindelse med tosprogede børn foreslås:

- Kontaktpædagogen fra børnehaven deltager efter forældreønske ved skoleindskrivning.
- Børnehaver og skole/SFO tilegner sig fælles viden om etniske minoriteter og deres særlige forhold i relation til skolestart.

Videregivelse af oplysninger om tosprogede børns sprogudvikling

I 2002 vedtog Odense Kommune en ny integrationspolitik, hvor det bl.a. på børneområdet blev vedtaget, at:

- Børn og Ungeforvaltningen er ansvarlig for, at alle tosprogede børn sprogvurderes før skolestart.
- Institutionerne er ansvarlige for, at alle tosprogede børn sikres hyppig kontakt med danske børn.

Dette gav anledning til en del diskussioner om, hvem der skulle sprogvurdere, hvordan der skulle sprogvurderes, og hvordan vurderingerne skulle anvendes.

Hvad skal sprogvurderingerne bruges til?

Før 2002 var begrundelsen for at sprogvurdere børnene før skolestart, at det så var muligt at vurdere effekten af tidlig sprogindeks og at pege på eventuelle problemer før skolestart.

I Odense startede alle tosprogede børn i almindelige børnehaveklasser, med mindre de var nyankomne til Danmark. Skolerne blev tildelt såkaldte tosprogstimer i forhold til antallet af tosprogede børn i børnehaveklassen til løsning af opgaven med at sprogstimulere/lære barnet dansk. Modtagelsesklasser var kun for børn fra 1. klasse, der lige var kommet til landet.

Dette gav imidlertid efterhånden en del problemer. Flere og flere tosprogede børn kom med et udmærket dansk, og de få, der ikke talte dansk, og som f.eks. i meget kort tid eller slet ikke havde gået i børnehave, blev sværere at inkludere i børnegruppen. Der blev derfor oprettet to modtagelsesbørnehaveklasser til de børn, der havde ingen eller så lille danskkompetence, at man måtte formode, at de ikke ville have udbytte af at være i en almindelig børnehaveklasse. Vurderingerne bliver således i få tilfælde brugt til en segregering. Informationerne/vurderingerne bruges primært i børnehaveklassernes fortsatte pædagogiske arbejde med barnets sproglige udvikling.

Hvem skal sprogvurdere

Der var forslag om, at opgaven skulle løses af talepædagogerne i PPR, da de rent fagligt sad inde med de bedste kompetencer i vurdering af sprog generelt. Det var imidlertid vigtigt, at der ikke blev tale om testning af børnene af ukendte personer som en øjebliksvurdering. Opgaven skulle løses af personer, der i længere perioder kunne observere barnet også i spontane kommunikationssituationer. Resultatet blev følgende model:

Børn i daginstitutioner

De børn, der i daginstitutionen var henvist til § 4a, blev ved henvisningen vurderet af institutionspersonalet og løbende vurderet af sprogpædagogen i en sproggruppe. Hvis barnet var i sproggruppe i året før skolestart, blev det den seneste sprogvurdering, der, efter aftale med forældrene, blev videregivet til skolen.

For de tosprogede børn, som enten slet ikke havde været henvist til ekstra sprogstøtte eller året før skolestart ikke var i sproggruppe, var det institutionens ansvar at videregive en sproglig vurdering til barnets skole.

Børn uden for daginstitution:

Det kan enten være

- børn, der er i førbørnehaveklasse, eller
- børn, der ikke er i et kommunalt tilbud.

For den første gruppes vedkommende bliver de sprogvurderet på samme måde som de børn, der i daginstitution deltager i en sproggruppe under § 4a. For den sidste gruppes vedkommende er det som regel børn af forældre, der ikke ønsker at tage imod det kommunale tilbud og dermed selv tager ansvaret for, at børnene taler dansk ved skolestart. Disse børn bliver så vidt muligt sprogvurderet kort tid efter indskrivning i skolen. Gruppen har været ret stor i Odense, men er nu kraftigt faldende. Det er fra denne gruppe, vi primært har børn, som henvises til en modtagelsesbørnehaveklasse.

Kvalificering af vurderinger m.m.

For at højne kvaliteten af de skriftlige oplysninger om sprog og sprogudvikling blev der afholdt kurser om sprogudvikling og sprogvurdering for de pædagoger, der skulle forestå vurderingerne, og de børnehaveklasseledere og lærere, som skulle fortsætte arbejdet i skolen. For at forberede pædagogerne på vurderingerne og evaluere værdien og brugen af sprogvurderingerne blev der afholdt møder med børnehaveklasselederne fra de modtagende skoler både forud for og efter modtagelsen af materialet.

Det har ført til enkelte justeringer af materialet og har forhåbentlig også medvirket til, at materialet er blevet anvendt mere i det pædagogiske arbejde. Alle oplysninger er indeholdt i skemaer, der er lette både at udfylde og at indhente oplysninger fra.

Konkretisering af informationer om sproglige kompetencer

Sprogvurderinger og relevante oplysninger om sprogudvikling for børn, der i daginstitutionen har modtaget ekstra sprogstøtte jf. § 4a

- I forhold til fem- til seksårige tosprogede børn i sproggrupper anvendes vurderingsmaterialet Medina af Mette Isager eller Du har ik' spørt appelsin af Bente Bundgaard med flere.
- Ved brug af Medina udfyldes selve skemaet. Da en del af børnene har deltaget i mere end et år i en sproggruppe, vil der ofte være foretaget to til tre samtaler, som er noteret i skemaet. Dette kan give et godt billede af selve sprogudviklingen og ikke blot et her og nu billede. Dog har det været vigtigt, at materialet ikke blev uoverskueligt for den modtagende fagperson.
- Ud over selve Medinaskemaet gives oplysning om, hvilke materialer der er anvendt under samtalen, hvordan samspillet mellem den voksne og barnet var under samtalen, og der gives en række eksempler fra dialogen på barnets og evt. den voksnes ytringer/sætninger.
- Vurderingsmaterialet "Du har ik' spørt appelsin" bliver efterhånden brugt på de femårige børn. Her har det også været vigtigt, at der videregives mange eksempler på barnets ytringer for at dokumentere konklusionerne om barnets mellemsprog.
- Fra barnets deltagelse i sproggruppen gives der oplysninger om barnets interesse i at lytte til historier, hvilke strategier sprogpædagogen har noteret sig, at barnet bruger i kommunikationen generelt, hvordan barnets samspil i øvrigt har været med voksne og andre børn i gruppen. Til sidst oplyses der om, hvor længe barnet har deltaget i en § 4a-sproggruppe, om fremmødet har været stabilt, og hvilke emner/temaer der har været arbejdet med i gruppen.
- Der gives endvidere oplysninger om start i institutionen, om barnet har vanskeligheder på modersmålet, og om der er indstilling til talepædagog.

Sprogvurderinger og relevante oplysninger om sprogudvikling for børn, der i daginstitutionen ikke har modtaget ekstra sprogstøtte jf. § 4a

- Som tidligere nævnt er det daginstitutionens ansvar at viderebringe relevante oplysninger om sproglig udvikling til skolerne for de tosprogede børn, som enten aldrig eller ikke inden for det seneste år, har deltaget i en § 4a-sproggruppe.

- Der videregives informationer af samme karakter som fra sproggruppen. Desuden oplyses der om barnets interesse i historieoplæsning/fortælling, om barnet behersker brugen af ord fra dagligdagen, om barnet kan forstå en kollektiv besked. Der gives eksempler på mindst fem sætninger fra dagligdagen, der bl.a. kan illustrere, hvor lange sætninger barnet magter, herunder beherskelse af rigtig syntaks.
- Endelig gives der eksempler på barnets strategier, hvis kommunikationen ikke forløber planmæssigt, og om barnets evne til at fortælle en sammenhængende historie.
- Tosprogede børns skolestart forberedes derudover på samme måde som andre børns skolestart fra børnehavens side jf. de tidligere nævnte modeller for samarbejde.

Informationer om børn, der kommer fra førbørnehaveklasser

- Børn, der kommer fra en førbørnehaveklasse sprogvurderes som nævnt som børn i sproggrupper, og der videregives relevante oplysninger fra barnets deltagelse i førbørnehaveklassen i lighed med de informationer, der i øvrigt gives videre fra sproggrupper og børnehave.
- Førbørnehaverne er placeret på tre skoler i Odense, og en stor del af børnene skal gå i den skole, hvor de allerede går i førbørnehaveklassen. Her udnyttes de tætte relationer mellem førskole og skole optimalt.

Forældresamarbejde og modersmålsudvikling

I informationsmaterialet til skolerne er der også oplysninger om, hvilket modersmål barnet har, og om der er problemer. Med mindre det drejer sig om et barn, hvor der er mistanke om specifikke sproglige vanskeligheder, vil oplysningerne om barnets modersmål som oftest alene bero på forældrenes oplysninger. Man kan sige, at det kun er ved problemer, at der er udvidet information eller vurdering.

Forældrene inddrages i vurderingen af deres barns sprogudvikling primært i dansk både med tilladelse til vurderinger og videregivelse af oplysninger. Men der er også en løbende dialog om, hvad forældrene kan gøre, og hvad de professionelle kan gøre for at give barnet de bedste forhold for at tilegne sig sproglige kompetencer. Dette gælder især for børn, der får særlig sprogstimulering jf. § 4a både stk. 3 og 4.

Refleksioner over nutiden

Odense er en stor og kompleks kommune med en høj grad af decentralisering i forhold til skoler og daginstitutioner. Der er 38 skoler og 150 daginstitutioner i Odense. Det betyder, at der er skoler, som modtager børn fra mange forskellige daginstitutioner. En del skoler vælger derfor at have et meget udbygget samarbejde med et mindre antal institutioner, der afgiver mange børn, og et mindre samarbejde med de institutioner, der afgiver et enkelt eller få børn. Videregivelse af informationer om tosprogede børns sproglige udvikling vil derfor blive understøttet i forskellig grad, men den centralt skitserede mindstemodel "følger" alle børn.

I den tid der er gået, siden beslutningen om fælles mål, kriterier og krav om mindste samarbejdsmodel og beslutningen om, at alle tosprogede børn skal sprogvurderes før skolestart, blev taget, er der både på centralt hold på lovgivningsplan og på kommunalt plan sket meget. Der har også i gruppen af professionelle været tid til refleksion over den nuværende praksis og tilegnelse af ny viden.

Tanker/ideer og beslutninger om fremtiden

Odense Kommune har netop foretaget en ændring i strukturen for daginstitutioner. De 150 daginstitutioner er omdøbt til børnehuse, der administrativt bliver samlet i 29 enheder, fremtidig benævnt børneinstitutioner. Disse ledes af 29 børneinstitutionsledere. Der er lagt op til større samarbejde om løsning af opgaver.

Odense Kommune har endvidere i slutningen af 2005 vedtaget en ny integrationspolitik. Her er det bl.a. besluttet at arbejde for, at børn og unge med minoritetsbaggrund tidligst muligt tilegner sig dansk sprog. Dette skal bl.a. ske, ved at der udvikles særlige indsatser og metoder, der kan inkludere børn og unge fra etniske minoriteter i fællesskabet gennem individuelle og differentierede tilbud.

Umiddelbart behøvede de to nævnte ændringer måske ikke at få indflydelse på børnenes overgang fra førskole til skole, men sammenholdt med vore refleksioner, erfaringer og ny viden er der i Børn og Ungeforvaltningen etableret et udviklingsprojekt om "Sprogstimulering af tosprogede småbørn". Dette projekt har til opgave at foreslå ændringer til en samlet indsats med det overordnede mål, at børnene skal have mulighed for at udvikle sproglige kompetencer på dansk i et inkluderende fællesskab.

Et af fem områder, som projektet skal omhandle, er skolestart og herunder forventninger til skolestart. Vi skal undersøge og beskrive gensidige forventninger daginstitution og skole imellem og fremlægge et forslag, der kan understøtte processen for det enkelte barns sproglige udvikling. På den måde ser vi frem til, at flere tosprogede børn kan få en bedre skolestart og skolegang i Odense.

Tosprogede børns overgang fra daginstitution til skole i Århus Kommune – overgangsskema om sprogudvikling

Af Lise-Lotte Krusell, sektionsleder Børn og Unge, Videncenter for Integration og Sprogstøtte i Århus Kommune

I Århus Kommune er der et særligt fokus på at lette børns overgange fra et system til et andet. Det kan dreje sig om overgangen fra dagpleje til daginstitution, fra daginstitution til skole og eventuelt fritidsordning og endelig overgangen fra skolen til ungdomsuddannelserne. Det overgangsskema, som beskrives i denne artikel, drejer sig om overgangen fra daginstitution og § 4a-korttidstilbud til skolernes børnehaveklasser.

I 2003 udarbejdede Århus Kommune et overgangsskema, som barnets pædagog i daginstitutionen skulle udfylde. Skemaet beskriver de tosprogede børns tilgang til det danske sprog.

Målgruppen for overgangsskemaet er udelukkende børn, som modtager § 4a-sprogstøtte i en daginstitution eller i en skolegruppe.

Tankegangen er, at tosprogede børn på lige fod med etnisk danske børn skal støttes i overgangen fra daginstitution til skole og fritidstilbud. Den almindelige overgangsbeskrivelse af alle børn suppleres for de tosprogede børns vedkommende i Århus Kommune med overgangsskemaet. For hele gruppen af etsprogede og tosprogede børn, der skal starte i en børnehaveklasse, er der forskellige sædvaner for udveksling af oplysninger mellem daginstitution og skole, afhængigt af den enkelte daginstitution og skole.

Overgangsskemaet for kommunens tosprogede børn har fokus på det særlige område, der ligger ud over den generelle udveksling af oplysninger, nemlig barnets udvikling af dansk som andetsprog. Det medfører, at oplysninger om barnet, der ikke vedrører sprogudvikling, forventes at blive formidlet gennem de sædvanlige procedurer, som daginstitutionen og skolen har i forvejen, medens de specielle oplysninger, som drejer sig om barnets andetsprogsudvikling beskrives i overgangsskemaet.

Mål

Overgangsskemaet har til formål at sikre, at den viden, daginstitutionen har om det enkelte barns kompetencer i dansk som andetsprog, følger barnet ind i skolen.

Barnets mestring af forskellige sproglige sammenhænge fortæller os, hvilke individuelle hensyn, der skal tages for barnets læring i skolen. Overgangsskemaet er et forsøg på at beskrive, hvad barnet har tilegnet sig, og hvad barnet er ved at tilegne sig, samt hvilke læringsstrategier barnet benytter sig af.

Tankegangen er, at når skolen før fagfordelingen og klassedannelsen modtager oplysninger om barnet, får den et bedre udgangspunkt for at tilrettelægge klassedannelsen og tage stilling til, i hvor stort omfang skolen skal inddrage andetsprogsdimensionen i børnehaveklassens undervisning.

Den enkelte børnehaveklasseleder får en bedre mulighed for at tilrettelægge sin pædagogiske praksis, så hun kan tage udgangspunkt i barnets sproglige forudsætninger. Skemaet giver også mulighed for, at børnehaveklasselederen kan tage udgangspunkt i noget, der er kendt for barnet eller refererer til noget kendt f.eks. litteratur.

Om arbejdet i daginstitutionerne

Det pædagogiske arbejde med udvikling af dansk som andetsprog foregår i daginstitutionerne (og skolesproggrupperne) på baggrund af et funktionelt sprogsyn, der vægter det kommunikative og pragmatiske aspekt, hvor sprog tilegnes i meningsfyldte sammenhænge med ægte dialog og fælles fokus. En sidegevinst ved, at pædagogen skal beskrive barnet i skemaet, er, at skemaet kan virke som en øjenåbner for, hvilke kompetencer hos barnet der skal støttes, samt bidrage til et resourcesyn på barnets sproglige kompetencer.

I daginstitutioner med få tosprogede børn eller i institutioner med mindre erfaring i at arbejde med tosprogede børn virker skemaet som et fagligt værktøj til at sætte fokus på arbejdet med at støtte de tosprogede børn i deres tilegnelse af dansk som andetsprog.

Overvejelser forud for udarbejdelsen af skemaerne

Der er hos nogle fagfolk en skepsis over for at skulle lave en skriftlig redegørelse, som indeholder en vurdering af andre mennesker. Der kan være en bekymring om, dels hvordan modtageren håndterer papiret, og dels om beskrivelserne bliver opfattet i en anden ånd, end de er ment fra afsenderens side. Mange af afsnittene i det århusianske overgangsskema udfyldes ved afkrydsning. Derfor kan det være svært at få beskrevet nuancer og eventuelle forbehold. Det forhold har man forsøgt at tage højde for, ved at pædagogen får mulighed for at lave uddybende beskrivelser i skemaet.

Der kan endvidere være en vis risiko for stigmatisering af det barn, som beskrives. Specielt, hvis den skriftlige vurdering viser, at der er alvorlige sproglige støttebehov eller andre svagheder hos barnet.

Vi har i skemaet forsøgt at undgå for mange steder, hvor pædagogen selv skal vurdere barnets kompetencer, således at det bliver pædagogens subjektive beskrivelse, som kommer til at stå i skemaet. Opgaven har været så vidt muligt at bygge skemaet op på iagttagelser af barnet.

Erfaringer med brugen af skemaerne

Ordningen med udfyldelse af overgangsskemaer har på nuværende tidspunkt kørt i to år. Evalueringen af skemaet viser, at man er glad for at modtage oplysningerne ude på de enkelte skoler. Man mener, at det er et værdifuldt papir til at forberede modtagelsen af de nye elever. De enkelte børnehaveklasseledere er desuden glade for at have kendskab til børnenes sproglige niveau, så de kan tage deres pædagogiske udgangspunkt på et niveau, der ligger inden for børnenes sproglige rækkevidde.

Det viser sig, at det er meget vigtigt, at skemaerne allerede er ude på skolerne lige efter nytår, for at de kan bruges i planlægningen af det kommende skoleår. Evalueringen blandt daginstitutionerne viser endvidere, at man ikke ønsker, at skemaerne skal træde i stedet for en mundtlig overlevering af oplysninger. Hvis skemaet til gengæld bruges som en base for en mundtlig overlevering, opleves det som funktionelt og brugbart. Mange mener dog, at det er tidskrævende dels at udfylde skemaet, dels at gennemgå det (ofte med en tolk) med forældrene.

Uddybning af skemaet – se bilag

Afsnit 1

Beskriv, i hvilke situationer barnet sprogligt på dansk kan indgå i et samarbejde med andre børn

Beskriver, hvor langt barnet er nået i sin legeudvikling. Kan barnet sprogligt lege med andre børn, og hvilke former for lege, f.eks. regellege og rollelege, indgår barnet i. Barnets evne til leg siger ud over en masse andre ting også en hel del om, hvor langt barnet er nået i dets sproglige udvikling. Hvis barnet f.eks. er godt i gang med rollelege, hvor en række stole er blevet til en flyvemaskine og ti minutter senere er blevet til et tog, demonstrerer det barnets evne til at bruge sproget løsrevet fra det konkrete, fra det lige-her-og-nu-nærværende.

Afsnit 2

Giv to eksempler på danske fortællinger eller højtæsningsbøger, barnet kan koncentrere sig om

Handler om, hvilke bøger og sange barnet har kunnet lide at beskæftige sig med. Tankegangen er her, at genkendelsens glæde er stor. Mange tosprogede børn har ikke kendskab til den samme mængde dansk børnelitteratur, som mange danske børn har. Når børnehaveklasselederen får kendskab til, hvad barnet kender og holder af at beskæftige sig med, kan hun bygge videre på det.

Samtidig vil afsnittet virke som en øjenåbner for børnehaveklasselederen på den måde, at hun måske bliver opmærksom på, at det ikke er en selvfølge, at alle børnene i klassen får de samme associationer, når hun omtaler Pippi Langstrømpe.

Afsnit 3 og 4

Beskriv med eksempler, hvordan barnet reagerer, når det ikke bliver forstået

Beskriv, hvad barnet gør, når det ikke forstår, hvad der bliver sagt

Handler om, hvordan barnet reagerer, når det ikke bliver forstået. Erfaringen i daginstitutionerne er, at det har stor betydning at vide, hvilken reaktion barnet viser, når kommunikationen ikke lykkes. De insisterende børn, som ikke giver op, når de af forskellige grunde ikke kommer igennem med deres budskab, har ofte en hurtigere udvikling i deres sproglige kompetencer. Årsagen er, at de simpelthen får lov til at bruge sproget mere end deres mere stille og tilbageholdende kammerater.

Afsnittet kan give børnehaveklasselederen et hint om, at hun skal give ekstra plads til det barn, som ikke af sig selv tager teten, eller som hurtigt giver op, når dialogen ikke lykkes.

Afsnit 5

Anvender barnet tids- og stedsangivelser på dansk?

Handler om barnets evne til verbalt at beskæftige sig med genstande og handlinger, som er løsrevet fra tid og rum samt til at fortælle om begivenheder i en logisk rækkefølge. At kunne dette forudsætter en høj grad af indsigt i sprogets grammatiske og morfologiske regler.

Afsnit 6

I hvilket omfang anvender barnet basisordforråd, og hvilken betydning har det for barnets forståelse i sociale sammenhænge med jævnaldrende børn?

Betegnelsen basisordforråd refererer til brugen af ord som stol, cykel og bil.

Mange tosprogede børn (og danske etsprogede børn) bruger i høj grad de påpegende stedord *den* og *det* i stedet for at benævne genstandene. Næste trin i udviklingen er, når barnet bruger de mere generelle begreber som: *stol, cykel og bil*, men endnu ikke mestrer mere specifikke benævnelser som *gyngestol, kontorstol, lænestol eller klapstol* og *sadel, styr, bagagebærer eller lastbil, racerbil, sportsvogn eller varevogn*.

Afsnit 7

Hvor mange år har barnet modtaget sprogstimulerende støtte?

Har forløbet været stabilt?

Giver et indtryk af, om sproget er tilegnet over en kort eller lang periode, og om barnet har haft et stabilt fremmøde i daginstitutionen. På den måde får børnehaveklasselederen en idé om, i hvilket tempo barnet har tilegnet sig det danske sprog. Tidsrammen for tilegnelsen af det danske sprog kan give børnehaveklasselederen et hint om, hvorvidt hun har grund til bekymring, og/eller om hun skal have særligt fokus på barnets sprogtilegnelse.

Afsnit 8

Giv eksempler på fem danske sætninger, som barnet har anvendt

I dette afsnit får man et indtryk af barnets ekspressive sprog. For at sikre et varieret udpluk af barnets evne til at danne sætninger er det vigtigt, at sætningerne er indsamlet i forskellige situationer. Man kan her lægge vægt på, om barnet bruger de personlige pronominer korrekt, om der bruges præpositioner, om der er foranstillede præpositioner, og endelig, hvilke bøjningsformer inden for verberne barnet bruger.

Dette afsnit kan i nogle tilfælde kræve en vejledning fra en fagperson med kendskab og erfaring i, hvad børnehaveklasselederen med rimelighed kan forvente af det tosprogede barn.

Afsnit 9

Hvilket sprog er barnets stærkeste sprog?

Mange børn er 2. eller 3. generationsindvandrere og er vokset op i familier, hvor både modersmålet og det danske sprog bruges i dagligdagen. Der kan være stor forskel på, hvor denne balance ligger.

Der kan også være børn, som både på modersmålet og på dansk har et betydeligt udviklingsbehov. Det er vigtigt helt fra starten at have særlig opmærksomhed på disse børn. En oplysning, om at barnet bruger sit modersmål i begrænset omfang, er derfor vigtig for den modtagende børnehaveklasseleder. Hvis barnet viser sig at have et begrænset modersmål eller primært udtrykker sig på modersmålet, kan det være en indikator for, at skolen eventuelt skal inddrage en tosproget medarbejder i timerne.

Afsnit 10, 11 og 12

Beskriv, i hvilke sammenhænge barnet har brug for støtte, og hvordan man bedst støtter barnet i at indgå i disse sammenhænge

Kort sammenfatning, som indeholder en samlet vurdering af barnets potentialer og kompetencer i det dansksproglige område

Hvordan er barnets foretrukne måde at lære på?

Giver pædagogen mulighed for at beskrive særlige forhold i forbindelse med barnet. Det er i disse afsnit, at pædagogen har mulighed for at komme med uddybende kommentarer til andre punkter i skemaet.

Afsnit 13

Institutionens handleplan for barnet i perioden frem til sommerferien

Da skemaerne allerede udfyldes i december måned, for at de kan indgå som en faktor i klassesdannelsen ude på skolerne, har den enkelte pædagog mulighed for at arbejde målrettet med barnet i perioden fra december og frem til, at barnet skal starte i 0. klasse i august måned.

Beskrivelsen af barnet kan danne grundlag for en handleplan for arbejdet med barnet i denne periode.

Daginstitutioner med tosprogede børn, der er henvist til at modtage sprogstøtte i henhold til § 4a, har i Århus Kommune tilknyttet en sprogvejleder. Når barnets pædagog skal udfylde skemaet, har hun eller han mulighed for at kontakte sprogvejlederen med henblik på faglig sparring og mulighed for at få afklaret eventuelle tvivlsspørgsmål.

Bilag

Spørgeskema - Det tosprogede barns dansksproglige udvikling

Overgangen mellem daginstitution, skolesproggrupper og skole for tosprogede børn.

Målgruppen er børn, der har modtaget §4a støtte



Vedlagte skema er udarbejdet i samarbejde mellem Børn og Unge-afdelingen og Skoleforvaltningen.

Skemaet skal anvendes i forbindelse med barnets skolestart, samt sikre at daginstitutionens viden om barnets kompetencer kommer til at danne grundlag for skolens og fritidsinstitutionens videre arbejde med barnet.

Hovedparten af de tosprogede børn, der har modtaget §4a-sprogstøtte inden skolestarten, har fået denne støtte siden det kalenderår, hvor de fyldte 3 år.

Igennem distriktssamarbejdet sker en udveksling af oplysninger mellem daginstitution og skole omkring alle børn, der starter i børnehaveklasse. Det særlige område, der her ud over skal beskrives, når et barn har modtaget §4a-sprogstøtte, er udviklingen af dansk som andetsprog.

Med henblik på en individuel vurdering af det enkelte barns læringsbehov skal det sikres, at den viden sprog-støtteordningen og i daginstitutionen har om det enkelte barns kompetencer i dansk som andetsprog, følger barnet ind i skolen.



Det pædagogiske arbejde med udvikling af dansk som andetsprog foregår i daginstitutionerne (og skolesproggrupperne) på baggrund af et funktionelt sprogsyn, der vægter det kommunikative og det pragmatiske aspekt, hvor sprog tilegnes i meningsfyldte sammenhænge med ægte dialog og fælles fokus.

Hvordan barnet mestrer disse sammenhænge, fortæller os, hvilke individuelle hensyn, der skal tilrettelægges for barnets læring i skolen. Det er derfor vigtigt grundigt at beskrive, hvad barnet har tilegnet sig, og hvad barnet er ved at tilegne sig, samt om barnet har tilegnet sig det, det er blevet præsenteret for. Det kan ikke undgås, at man også skal omtale det, barnet ikke kan, men der skal lægges vægt på en positiv, fremadrettet beskrivelse af barnet.

Spørgeskema - Det tosprogede barns dansksproglige udvikling

Barnets navn: _____

Cpr. nr. _____

Det tosprogede barns dansksproglige udvikling

Målgruppen er børn, der har modtaget §4a-sprogstøtte i en daginstitution eller en skolegruppe. Skemaet er udviklet til at beskrive barnets dansksproglige kompetence ved overgangen mellem daginstitution og skole. Der er plads til relevante kommentarer om modersmål under pkt. 9.

1. Beskriv i hvilke situationer barnet sprogligt på dansk kan indgå i et samarbejde med andre børn

a. Ved strukturerede aktiviteter, fx regellege:

b. Ved ustrukturerede aktiviteter, f.eks. rollelege:

c. Ved individuelle aktiviteter, fx leg med klodser:

2. Giv to eksempler på danske fortællinger eller højtlesningsbøger, barnet kan koncentrere sig om

1.

2.

3. Beskriv med eksempler, hvordan barnet reagerer, når det ikke bliver forstået

a. Barnet opgiver, f.eks. siger ikke noget eller går sin vej:

b. Barnet gør noget aktivt i forhold til at blive forstået, fx prøver på en ny måde, bruger gestus, henter en kammerat:

c. Andet:

ÅRHUS KOMMUNE
MAGISTRATENS 1. AFDELING
BØRN OG UNGE-AFDELINGEN
SKOLEVÆSENET

4. Beskriv hvad barnet gør, når det ikke forstår, hvad der bliver sagt

a. Barnet opgiver, f.eks. trækker sig:

b. Barnet forsøger, at få at vide, hvad der bliver sagt:

c. Andet:

5. Anvender barnet tids- og stedsangivelser på dansk?

a. Kan barnet fortælle om begivenheder, der er sket tidligere eller som skal ske i fremtiden?

b. Kan barnet fortælle om begivenheder i logisk rækkefølge fra start til slut?

c. Kan barnet beskrive ting, der foregår eller er foregået andre steder end i institutionen?

6. I hvilket omfang anvender barnet basisordforråd, og hvilken betydning har det for barnets forståelse i sociale sammenhænge med jævnaldrende børn?

7. Hvor mange år har barnet modtaget sprogstimulerende støtte

Har forløbet været stabilt?

Spørgeskema - Det tosprogede barns dansksproglige udvikling

8. Giv eksempler på 5 danske sætninger, som barnet har anvendt

1.

2.

3.

4.

5.

9. Hvilket sprog er barnets stærkeste sprog?

a. Modersmålet eller andetsproget?

b. I hvilke sammenhænge bruger barnet sit modersmål?

10. Beskriv i hvilke sammenhænge barnet har brug for støtte, og hvordan man bedst støtter barnet til at indgå i disse sammenhænge (fx lille gruppe, ekstra voksen, hyppige aktivitetsskift, genkendelig plan, forudsigelighed)

11. Kort sammenfatning, som indeholder en samlet vurdering af barnets potentialer og kompetencer på det dansksproglige område.

Spørgeskema - Det tosprogede barns dansksproglige udvikling

I2. Hvordan er barnets foretrukne måde at lære på?

I3. Institutionens handleplan for barnet i perioden frem til sommerferien

Dato: _____

Skemaet er udfyldt af: Pædagog _____

Underskrift Leder _____

Sprogvejleder _____

Tlf. _____

E-mail: _____

ÅRHUS KOMMUNE
MAGISTRATENS 1. AFDELING
BØRN OG UNGE-AFDELINGEN
SKOLEVÆSENET

Forældresamarbejdets vigtige placering i overgangen fra dagtilbud til skole

Af Susanne Hamburg, *institutionsleder, Børnehaven Spiren i Brabrand*

Vi er i Århus Kommune i Brabrand, hvor Tovshøjskolens skoledistrikt ligger. Her har vi gennem de seneste par år arbejdet med at etablere et godt samarbejde mellem institutionerne og skole med det klare mål at sikre en tryk og god overgang fra børnehaven til skolen for det enkelte barn og familie. Vi har dannet en ad hoc-gruppe, der består af to børnehaveklasseledere, en leder fra fritidsordningen, en pædagog fra byggelegepladsen og to børnehaveledere, som blandt andet har udarbejdet en årsplan.

I denne artikel vil jeg prøve at skitsere nogle af de initiativer, vi har taget, i forhold til at et børnehavebarn skal starte på et nyt kapitel i sit liv nemlig at begynde i skole. Det store skridt i vores distriktssamarbejde er, at vi er i gang med at udvikle nogle metoder/redskaber, som skal være med til at sikre den trygge overgang. Dette arbejde har ført til en række initiativer, som f.eks. fælles værdigrundlag, fælles mål og på det mere konkrete plan: En årsplan. Vi mener, at vi på den ene side er godt på vej og på den anden side også kun lige begyndt. Det kan blandt andet ses på, at der konstant skal indføres små justeringer, og ind imellem skal der foretages en større ændring, fordi udgangspunktet har ændret sig. For at sikre os, at vi når vores mål, er det nødvendigt med løbende evaluering.

I artiklen vil hovedvægten ligge på forældresamarbejdets centrale placering i børnenes overgang fra børnehave til skolen. Med udgangspunkt i at videreformidle nogle af de tiltag, vi har arbejdet med i Tovshøjskolens distrikt, har jeg forsøgt at udarbejde et lille "inspirationskatalog", som måske kan give ideer og inspiration til andre.

Overgang fra daginstitution og skole

For at kunne tilgodese det enkelte barn og sikre en tryk overgang fra børnehave til skole har vi i distriktet udarbejdet:

- Fælles værdigrundlag.
- Mål.
- Mål for børneperspektivet.
- Årskalender.

Fælles værdigrundlag

Ifølge vores værdigrundlag arbejder vi med udgangspunkt i en fælles forståelse af, at "Samarbejdet mellem institution og skole skal tage sit udgangspunkt i et børneperspektiv med respekt for det enkelte barns religiøse, kulturelle og sociale baggrund".

Mål

- At samarbejde på sigt skal være med til at bryde den negative sociale arv.
- At sikre, at indsætterne er rummelige for at undgå yderligere marginaliseringer.
- At samarbejdet med forældre med udsatte børn koordineres mellem skole og daginstitution.
- At vigtig viden om barnet ikke går tabt ved overgangen, både overordnet set og i hverdagen.

- At sikre, at indsatsen i forhold til det enkelte barn iværksættes så tidligt som muligt.
- At kendskabet til faggruppernes kompetencer bliver en ressource frem for en hindring.

Mål for børneperspektivet

- At børnenes venskaber vedligeholdes, og nye udvikles.
- At børnenes legekompeterencer vedligeholdes og udvikles.
- At børnene har indsigt i overgangen, så den føles tryk og meningsfuld.
- At børnene bliver mødt og anerkendt som personer med en historie.

Hvis vi som professionelle vil sikre, at barnets overgang til skolen bliver tryk, så kræver det, at vi først og fremmest samarbejder med forældrene.

Årskalender

Vi har stor glæde af vores årskalender, fordi den er konkret. Den beskriver, hvem der er ansvarlig for hvilke opgaver, og hvornår de forskellige arrangementer/aftaler skal ske.

December

- **Skolen** sender breve hjem til forældrene om tidspunkt for indskrivningen samt tilbud om, at de kan besøge skolen og få en snak med ledelsen og børnehaveklasselederne om skolestart.
- **Børnehaveklasselederne** laver opslag om indskrivning til at hænge op i børnehaverne.
- **Børnehaverne** afholder forældresamtaler angående det enkelte barns modenhed/skoleparathed samt fritidstilbud efter skole.
- **Børnehaverne** deltager i et forældremøde i forhold til skolestart.
- **Børnehaverne** hænger opslag op i børnehaven.
- **Børnehaveklassen** inviterer deres pædagoger fra børnehaven til julefrokost.
- **Børnehaveklassen** laver et julespil og inviterer storbørnsgruppen fra børnehaven.

Januar

- **Skolen** indskriver nye børn.
- **Børnehaverne** minder forældrene om, at der er indskrivning på skolen.

Februar

- **Skolens kontor** sender en e-mail til lederen i børnehaven, angående hvilke børn der skal sprogtestes.
- **Nyt:** Fra 2006 skal alle tosprogede børn sprogtestes.

April

- **Børnehaveklassen** laver invitationer til nye børn og forældre angående besøg på skolen i maj. Invitationerne afleveres til børnehaverne.
- **Børnehaverne** deler invitationer ud til forældrene.
- **Børnehaverne/børnehaveklasselederne/SFO/byggelegepladsen** afholder fælles cafemøde for alle personaler. Målet er at få kendskab til hinanden, diskutere fælles værdigrundlag og få fælles viden.

Maj

- **Børnehaveklassen/SFO /byggelegepladsen** får besøg af nye børn og forældre.
- **Børnehaverne** støtter op om mødet ved at få forældrene til at deltage.
- **SFO/byggelegepladsen** laver opfølgning på, hvilke børn der er indskrevet i et fritidstilbud. Børnehaverne får en tilbagemelding.
- **Børnehaverne** kontakter de forældre, der endnu ikke har indskrevet deres barn i et fritidstilbud.
- **Børnehaverne** laver en planche (A4-side) med billeder af det enkelte barn, hvad barnet er god til/godt kan lide at lave, barnets ven. Planchen må gerne være med små historier. Planche til opslagstavlen, TRAS og andet materiale til skolen sendes til skolen.

Juni

- **Børnehaverne** inviterer børnehaveklasserne/SFO/byggelegepladsen til den årlige fodboldkamp.
- **Børnehaveklasserne/SFO/byggelegepladsen** er heppekor til fodboldkampen.
- **Børnehaverne** sender billeder fra fodboldkampen til børnehaveklasserne.
- **Børnehaveklasselederne/pædagoger fra SFO og byggelegepladsen** besøger børnehaverne en dag.
- **Børnehaverne** afholder afslutning for de kommende skolebørn sidste fredag inden skoleferien.
- Børnene får overrakt en portfoliomappe, som skal gemmes og medbringes i skolen.

August

- **Børnehaveklasselederne** hænger plancherne om børnene op på opslagstavlerne.
- **Pædagoger fra SFO/byggelegepladsen** deltager de første dage i børnehaveklassen.
Efterfølgende deltager de i klassen hver dag fra kl. 12.00 – 13.10
- **Skolen** indkalder til fælles forældresamtaler om de udsatte børn. I disse samtaler kan der deltage pædagoger fra børnehaven/ SFO/byggelegepladsen.
- **Børnehaveklasserne** arbejder med emnet “Min gamle børnehave”. Børnene bruger deres egne portfoliomapper fra børnehaverne.
- **Pædagoger fra børnehaverne** kommer på besøg i børnehaveklassen i uge 34.
- **Skolens koordinator** indkalder børnehaverne/SFO/byggelegepladsen til informationsmøde, hvor børn med særlige behov overleveres til skolen. Dette sker den tredje torsdag i august.

September

- **Børnehaveklasselederne/SFO/byggelegepladsen** følger op på, hvilke børn der har et fritidstilbud.

Oktober

- **Børnehaverne** inviterer en repræsentant fra børnehaveklassen/SFO/byggelegepladsen til at deltage i et personalemøde.
- **Børnehaveklassen** besøger den gamle børnehave og deltager i storbørnsgruppens aktiviteter.

Børnehaveklassen/SFO/byggelegepladsen er altid velkommen til at komme på besøg i børnehaverne. Hvis der gives besked inden besøget, vil der blive gjort lidt ekstra ud af det f.eks. bagt en kage. Det gælder også for børnehavernes besøg i skolen.

Fælles forældremøde for kommende skolebørn

Forældrene skal inddrages i samarbejdet fra starten. Det sker allerede i efteråret, når vi i børnehaven starter storbørnsgruppen op. På tværs af børnehaven danner vi en gruppe bestående af de børn, som skal begynde at gå i skole det efterfølgende år.

Da indskrivningen til skolen finder sted i januar måned, kan det være en god idé at indkalde forældrene til de kommende skolebørn til et forældremøde i børnehaven allerede i starten af efteråret. At mødet holdes i børnehaven er meget vigtigt, fordi det er her, forældrene har deres tryghed. På dette møde er det overordentligt vigtigt, at der er et fælles afsæt mellem børnehave og skolen, så der er enighed om dagsordenen.

Det er børnehaven, der inviterer forældrene til mødet. Når forældrene har modtaget invitationen til forældremødet, har det stor betydning for fremmødet, at personalet i børnehaven opfordrer og motiverer forældrene til at deltage.

Efter en kort præsentation af de professionelle, der deltager i mødet, og en kort fremstilling af mødets indhold er det børnehaveklasselederen, der skal møde de kommende forældre for første gang, men der skal først og fremmest være plads og rum til, at forældrene kan stille spørgsmål.

Det fælles forældremøde kan have mange formål. For eksempel:

- At etablere kontakt mellem forældrene og børnehaveklasseleder.
- At informere forældrene om, hvilke krav og forventninger der er fra skolens side til de kommende børnehaveklassebørn.
- At der gives konkrete eksempler på den viden og de færdigheder, et barn skal besidde, når det skal starte i skole.
- At forældrene kan møde hinanden og se, at der er andre, der har spørgsmål eller måske er i tvivl om, hvorvidt deres barn er klar til at starte i skolen.

Forældrenes spørgsmål og bekymringer skal tages alvorligt. På mødet er det op til pædagogerne at vurdere, om nogle forældre virker så bekymrede, at de skal have tilbud om en individuel samtale, hvor børnehaveklasselederen deltager.

Mødet skal have karakter af en generel information om overgang til skolen, konkrete henvisninger til de forespørgsler, der kan komme, som f.eks. "Hvordan kan jeg sikre mig, at mit barn bliver på skolen, der er jo ikke noget hegn?" og "Hvad nu, hvis jeg ikke vil have, at mit barn skal i svømmehal?"

Jo flere spørgsmål, der kan gives et konkret svar på, desto flere bekymringer kan der ryddes af vejen. Det er pædagogerne i børnehaven, der har forældrenes tillid, og det er dem, der har kendskabet til de enkelte forældre. Derfor er det pædagogernes opgave at støtte og hjælpe børnehaveklasselederen gennem mødet.

Individuelle forældresamtaler

I løbet af efteråret er det hensigtsmæssigt at tilbyde individuelle forældresamtaler til de forældre, der har børn i skolealderen, med henblik på at tale om den kommende skoleindskrivning. Denne samtale har det samme mål for både forældrene og pædagogerne, og det er budskabet om, hvorvidt barnet er parat til at begynde i skolen eller ej.

Samtalen starter sædvanligvis med, at pædagogen fortæller lidt om barnet. Her er det væsentligt, at pædagogen er opmærksom på, at forældrene udelukkende venter på at få at vide, om barnet kan starte i skolen. Først når forældrene har viden om, hvordan pædagogen vurderer barnet, kan de indgå i dialogen om barnets skolestart.

Her vægter vi det højt, at uanset om vi vurderer, at barnet kan starte i børnehaveklassen, eller om vi råder forældrene til, at barnet skal blive et år mere i børnehaven, så skal der være plads til forældrenes reaktion. Vi skal kunne rumme, at en forælder bliver ked af det, bliver vred eller bare lettet. Uanset hvilket budskab vi har, så må vi gøre forældrene klar, at vi kun kan vejlede og rådgive ud fra en faglig viden, men det er dem, der er forældre, og det er dem, der i sidste ende træffer beslutningen.

Fælles forældresamtale

Med en fælles forældresamtale menes der en samtale, hvor forældre, pædagogen fra børnehaven og en børnehaveklasseleder deltager. Det kan ud fra mange forskellige vinkler være hensigtsmæssigt at invitere børnehaveklasselederen med. Det kan for eksempel være:

- Børnehaven vurderer, at barnet har behov for et ekstra år i børnehaven, men møder modstand hos forældrene. Her kan børnehaveklasselederen komme og fortælle om de krav og forventninger, der er til et kommende skolebarn. Børnehaveklasselederen er den neutrale person, der informerer og lytter. Lytter til både forældrenes og pædagogens beskrivelse af barnet. De konkrete beskrivelser omskrives så til børnehaveklasselederens mere generelle erfaringer.
- Det kan dreje sig om, at forældrene viser stor usikkerhed og er utrygge ved, at deres barn skal starte i skole. Her kan børnehaveklasselederen være med til at skabe tryghed i forhold til skolen. Det kan ske ved at fortælle om, hvordan de på skolen passer på børnene. Eller ved at forældrene kan få lov til at

fortælle om det, der gør dem bange. Det, at de bliver lyttet til, og deres utryghed bliver taget alvorligt, kan være første kim til at etablere et tillidsforhold mellem forældre og skole.

- Er der familier, som har massive problemer i deres liv, og hvor der i forvejen er etableret et eksternt samarbejde med Socialcenteret, kan det være hensigtsmæssigt at råde familien til, at der etableres et møde med skolen for at fortælle om, hvordan samarbejdet har været i børnehaven. Familien skal orienteres om, at pædagogerne i børnehaven har et indgående kendskab til deres barn gennem flere år. Pædagogen ved, hvad barnet er god til eller behøver hjælp til, hvordan deres barn bedst kan lære nye ting, hvad deres barn kan blive ked af, og hvordan det skal trøstes. Et tilbud om en sådan samtale bliver ofte mødt med lettelse fra forældrenes side. Samtidig skal forældrene have besked om, at det er vigtigt for børnehaveklasselederen at vide, hvordan barnet har det derhjemme, hvad det kan lide at lave, og hvad de som forældre synes, barnet er god til. Derudover skal de fortælle, hvad de synes er svært, og hvad de mener, at de måske har brug for hjælp til, når deres barn skal starte i skolen.
- Hvis et barn er henvist til PPR (Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning) pga. sproglige, koncentrations-, eller sociale og følelsesmæssige problemer, er det ligeledes betydningsfuldt, at der etableres et møde med skolen og evt. talepædagogen/psykologen. Igen er udgangspunktet, at jo mere viden, der videreformidles til børnehaveklasselederen, desto bedre forberedt er hun på at kunne hjælpe barnet med de behov, det har ved skolestarten.

Besøg på skolen med forældrene

At besøge et nyt sted, før man skal starte, er vigtigt for både store og små. Det kan bl.a. gøres, ved at børnehaveklassen inviterer alle de nye børn og deres forældre på besøg i børnehaveklassen. Det kan have en stor betydning, hvem der giver forældrene besked om invitationen. Et brev, der dumper ind af brevsprækken, kan let blive glemmt. En invitation, der udleveres personligt i børnehaven med en snak om vigtigheden i at deltage, er umiddelbart mere forpligtende.

Derfor er det en god idé at beslutte, om invitationen skal gå gennem børnehaven eller skolen. I praksis betyder det, at børnehaveklasselederen sender invitationen til børnehaverne. Derefter er det pædagogens ansvar at viderebringe invitationen og motivere forældrene til at gå med til besøget. På selv besøgsdagen kan det være hensigtsmæssigt, at børnehaven inviterer forældrene til en kop kaffe, hvorefter man kan gå over på skolen i samlet trop. For at sikre en stor opbakning til besøget skal der bruges ressourcer til at huske forældrene på, at det er i dag, de skal på besøg, og de skal huske at komme i børnehaven præcis kl. 14.00. Er der enkelte forældre, der ikke er så gode til at huske aftaler, så kan man ringe til dem. Pædagogen ved, hvor vigtigt det er for barnet, at mor eller far er med på besøget, og denne viden skal gives videre til forældrene.

Et tæt samarbejde med skolen har betydning både for skole, forældre og børnehave, men størst er gevinsten for barnet. At se en flok glade børn med enten mor eller far i hånden, når de forlader børnehaven for at besøge skolen, er en oplevelse i sig selv.

Til selve besøget er det en god idé, at børnehaven sender et antal pædagoger med, alt efter hvor mange børn der skal i skole. På skolen bliver børn og forældre budt velkommen, og de bliver vist rundt i børnehaveklassen og i SFO'en. Derefter er det børnehaveklasselederen, der holder et lille møde med forældrene og fortæller dem om, hvad der er vigtigt at huske på, når ens barn skal starte i skolen. Imens passer pædagogerne børnene; de nye lokaler tages i brug, legetøjet studeres, stolene afprøves, og der bliver snakket om de børn, som går i børnehaveklassen nu.

Fodboldkamp

Det er altid godt at lære hinanden at kende på et uformelt plan. Det kan blandt andet ske gennem fælles arrangementer for forældre, børn og de professionelle i børnehave og skole. Her er det kun fantasien, der sætter grænsen. Jeg har valgt at beskrive et af de arrangementer, som efterhånden er en tradition i vores distrikt.

I juni måned spiller de kommende skolebørn i vores børnehave fodboldkamp mod nabobørnehaven. Her inviteres børnenes forældre, børnehaveklassen, børnehaveklasselederen samt pædagoger fra SFO og byggelegepladsen.

Fodboldkampen har mange formål, både i forhold til børneperspektivet og voksenperspektivet. De gamle børn kommer på besøg og møder deres venner og voksne fra børnehaven, og børnehaveklasselederen og pædagogerne fra SFO og byggelegepladsen møder deres kommende børn. Allerede her starter et spirende kendskab til hinanden, som skal være med til at sikre en tryk overgang. Det er en god idé at tage en masse billeder, som kan sendes over til børnehaveklassen. Når børnene starter i skolen, vil der allerede være et udgangspunkt for at tale om den fælles oplevelse.

Arrangementet er en god mulighed for forældrene til at se eller tale med børnehaveklasselederen eller en af pædagogerne. Det er pædagogens ansvar at være behjælpelig med at etablere en kontakt, hvis man ved, at forældre har et spørgsmål til børnehaveklasselederen. Det er ikke her, man kan forvente, at der skal være tid til en samtale med den enkelte familie. Men det er her, man kan bruge tid på, at kontakten bliver etableret, og at der evt. bliver aftalt et møde. Blot det, at forældrene får set lærerne og pædagogerne, kan være den første spire til kontakt og tryk. I store træk drejer det sig om at blive set og hørt, så et tillidsforhold kan starte.

Og så var jeg lige ved at glemme en vigtig ting, nemlig selve fodboldkampen eller rettere resultatet, for vi spiller jo for at vinde. Der spilles om en fornem pokal, som skal stå i den børnehave, der vinder, indtil næste kamp.

Afslutningsfest

Når et barn forlader børnehaven, ofte efter at have gået der i tre år, skal det selvfølgelig markeres. Man kan vælge at holde en lille fest for det enkelte barn og dets forældre. Her er målet, at barnet og forældrene får sagt farvel til de børn og voksne, de har kendt gennem lang tid, og hvor der er opbygget et tæt og nært tillidsforhold. Her er det det enkelte barn, der er i centrum.

Ud over det individuelle farvel på stuen kan man vælge, at børnehaven siger fælles farvel til de kommende skolebørn og deres forældre. Sådant en afslutningsfest kan igen varieres fra institution til institution, men det kan have en stor betydning, at der opbygges en tradition.

Den sidste fredag inden skolernes sommerferie afholdes en fest for de kommende skolebørn. Som en god tradition tager alle de store børn på tur. Børnene får et brev med hjem, hvori der fortælles om turen, og samtidig inviteres forældrene til fælles afslutningsfest.

Mens de store børn er på tur, har resten af børnehaven travlt. Nogle klipper pynt, så legepladsen kan blive pyntet op, der klippes både blomster og flag. Andre rydder op på legepladsen. Nogle dækker bord med kopper, tallerkener, servietter osv. Der laves kaffe, te, saftvand og kager. Når de store børn kommer hjem, står forældre, søskende, børn og personale klar til at hilse dem velkommen.

Ude på legepladsen er der gjort klar til, at alle kommende skolebørn skal deltage i nogle prøver for at kunne modtage et diplom, der fortæller, hvad de har lært i børnehaven. Efter at have gennemført disse prøver (som f.eks. at spise en flødebolle med hænderne på ryggen), bliver der klappet af præstationerne.

Til sidst stiller alle de kommende skolebørn op på en række, og så kalder lederen dem op en efter en og overrækker en gave, som er en portfoliomappe. Mappen indeholder glimt af den udvikling og de oplevelser, barnet har haft i børnehaven, illustreret ved tegninger, billeder, udklip, små fortællinger, sange osv. Afslutningsvis bliver der her sagt officielt farvel til det personale, der har været barnets trykke voksne.

Sprogvejlederens rolle i Ringkøbing Kommune – fra tosproget børnehavebarn til tosproget skolebarn

Af Anne Ern, *sprogvejleder og konsulent, Ringkøbing Kommune*

Det handler om helhedssyn. Det handler om sprog. Det handler om god praksis. Det handler om at sikre, at de gode sproglige og sociale kompetencer, som det tosprogede barn tilegner sig i daginstitutionen, videreudvikles i skolen med udgangspunkt i det tidlige sprogarbejde.

Den værdifulde viden, som sprogvejleder, konsulenter og pædagoger får om det tosprogede barn og dets forældre, bør danne grundlag for arbejdet i skolen. Hvordan formidler vi så den viden, og hvordan sikrer vi en tryk overgang – og hvem gør hvad? Det er spørgsmål, som jeg vil prøve at svare på i denne artikel.

Ringkøbing Kommune har i de seneste fem år haft en formaliseret praksis i forhold til de tosprogede børns overgang fra daginstitution til skole. I 2000 havde vi 11 tosprogede børn, der startede i børnehave. Beskrivelsen af deres udvikling fra børnehavebarn til skolebarn fortæller om den praksis, vi bruger her i kommunen.

I år har vi 40 tosprogede børn fra nul til seks år, og ca. 20 børn på årgangene op til 3. klasse. Heraf går de 11 i 2. klasse. Det er den største gruppe, der er begyndt i skolen sammen. Børnene kommer med forskellige sproglige og kulturelle baggrunde (arabisk, tamilsk, bosnisk og kurdisk). De blev indskrevet i de to børnehaver i kommunen, der modtager de fleste af de tosprogede børn.

Sprogvejlederen

Som sprogvejleder møder jeg børn og forældre, når barnet begynder i børnehaven som ca. treårig. Jeg er den gennemgående person for både barnet og forældrene. Det første, jeg gør, er at informere forældrene om, hvad børnehaven og jeg kan tilbyde dem og deres barn, og så taler jeg med dem om, hvad de selv kan gøre for at støtte deres barns sproglige udvikling.

Sprogundersøgelser

Jeg har erfaret, at ingen af de sprogtest/sprogundersøgelser, jeg bruger, kan stå alene. Derfor bruger jeg, i samarbejde med børnehaven, en række materialer som f.eks.:

Medina (Vurdering af tosprogede småbørns andetsprogsudvikling).

De'er ham'ses (Et materiale til analyse af tosprogede småbørns sprogtilegnelse).

Du har ik' spørt appelsin (Vurdering af andetsproget dansk hos fem til syvårige tosprogede børn).

Fællesmateriale med børnehaveklassen og SFO'en er Solstrålebøgerne og dertil hørende materiale.

Samtidig har jeg udarbejdet arbejds papirer, som jeg bruger for at kunne følge barnets udvikling. Små opgaver, som løses selvstændigt af barnet eller kræver samarbejde og fælles sprog (dansk). Opgaverne er som udgangspunkt for den tre til fireårige meget konkrete. Gennem hele barnets udvikling i børnehaven udbygges opgaverne, og kravene bliver større. Når det tosprogede barn placeres i børnehavens førskolegruppe, arbejder jeg både med de tosprogede børn samlet og med en blanding af et- og tosprogede børn.

Oplysninger, der videregives

Ved overgang fra børnehave til skole har jeg med udgangspunkt i mit kendskab til barnet og samarbejdet med børnehaven følgende relevante oplysninger at videregive til skolen:

Det tosprogede barns:

- Sproglige udvikling
- Niveau i forhold til dets kammerater
- Netværk (familie)
- Stærke og svage sider
- Bedste kammerater
- Samarbejdsevne
- Evne til at tænke kreativt
- Evne til at løse konflikter
- Evne til at lytte
- Evne til at kommunikere
- Selvværd og selvtillid
- Evne til at overskue situationer
- Evne til at være selvhjulpen
- Omsorg for andre
- Mentale overskud

Disse oplysninger er centrale i det fælles samarbejde mellem børnehaven og skolen.

Sprogvejlederen i børnehaven

Cirka et halvt år før skolestart har sprogvejlederen og pædagogen i børnehaven en forældresamtale, hvor den seneste sprogtest gennemgås, og andre relevante informationer videregives. Det er vigtigt, at alle, både pædagogen, forældrene og sprogvejlederen, så vidt muligt er enige om, hvad barnets forudsætninger ved skolestart er. Ved det første store møde på skolen, hvor alle forældre til børn, der skal starte i børnehaveklassen, deltager, er jeg tilstede. Det sidste halve år inden skolestarten, besøger jeg sammen med de tosprogede børn børnehaveklasserne. Vi er med i klassen og lytter, besøger skolelederen, biblioteket, gymnastiksalen, SFO'en og støttelærerne. Børnene bliver på den måde meget trygge ved de nye omgivelser. Jeg er med til at sammensætte de nye børnehaveklasser, så de tosprogede børn bliver placeret bedst muligt.

Når klasserne er dannet, kontakter jeg de enkelte børnehaveklasselærere. De har jo allerede mødt børnene adskillige gange, og forældrene har deltaget i det store forældremøde på skolen. Børnehaveklasselærerne og jeg gennemgår sammen de enkelte sprogbørn. Jeg medbringer de seneste sprogtest, barnets bog med billeder og opgaver fra årene i børnehaven. De tosprogede børns forældre er naturligvis informeret om praksis i afleveringen og mit samarbejde med skolen. I mødet med børnehaveklasselæreren deltager også en kontaktpædagog fra skolens SFO.

Sprogvejlederen i skolen

På skolen samler jeg alle sprogbørnene fra hver årgang en time om ugen. På 0. årgang er der pt. fem børn, i 1. klasse fem børn og i 2. klasse 10 børn. Undervisningen foregår i et hyggeligt grupperum.

Kontaktpersonen fra SFO'en er orienteret om, hvornår undervisningen finder sted. Børnene får brev med hjem om tidspunktet for min undervisning. Når pædagogerne fra SFO'en møder i klasserne ved slutningen af sidste time for at registrere, hvem der er i skole, er det vigtigt, at de ved, hvad der er aftalt i forbindelse med sprogundervisningen. Det betyder, at de kan støtte børnene ved at minde dem om, hvad de skal, og at de kan orientere mig, hvis der er aktiviteter i SFO'en, som er vigtige for mig at vide besked om.

For eksempel forberedelser til skolefest, udflugter eller andet. Det giver en god fornemmelse, at SFO'en støtter op på sidelinjen. Hvad angår forældrene, så ved de altid, hvornår og hvor de kan træffe mig, og det benytter nogle af dem sig af.

For at få en helhed i sprogarbejdet deltager jeg i teammøder på skolen ca. hver 3. måned for hver årgang. Jeg får som sprogvejleder information om mine sprogbørn, og hvad der arbejdes med i klassen. Modsat informeres lærerne om arbejdet i sprogtimerne. På den måde kan der hurtigt samles op om et barn og lægges en fælles plan. For eksempel en forældresamtale eller andet. Samtidig kan jeg inddrage relevante emner i sprogarbejdet, der relaterer sig til den øvrige undervisning.

Udgangspunktet for mit sprogarbejde er kommunikation, sproglig fremstilling, sprogforståelse, læse, forstå, skrive, problemløsning og kulturforståelse. Jeg bruger også enkelte tekster på børnenes modersmål, for eksempel rim og remser, som børnene læser op for hinanden på tamilsk, arabisk, bosnisk eller kurdisk. Eller jeg læser op, og de retter mig.

I Ringkøbing Kommune er der ansat en læse-/stavekonsulent. Hun observerer i klasserne og laver i slutningen af hver årgang en test på alle børnene. De tosprogede børn testes på lige fod med de øvrige elever. Hun gennemgår de tosprogede børns test med mig, og vi ser på, hvordan de klarer sig. Af den almene test fremgår det, at de tosprogede børn ligger over gennemsnittet på landsplan. I forhold til det sociale samvær i skolen er det tydeligt, at indsatsen i børnehaven er vigtig. Der gøres et stort arbejde med hensyn til forældrekontakten, deltagelse i arrangementer, gode kammeratskabsrelationer, lege sammen i weekenden og deltagelse i fødselsdage. Det viser sig, at den gensidige accept, respekt og tillid, der har været et vigtigt element i hele forløbet, har båret frugt. De tosprogede børn udstråler selvværd og selvtillid. De er bevidste om deres tosprogethed og stolte af den.

Sprogvejlederen i overgangsarbejdet

Endelig vil jeg nævne et nyt tiltag, som på andet år tilbydes de kommende tosprogede børnehaveklassebørn. I samarbejde mellem en lærer fra skolen, hvor børnene skal gå, og mig, får de tosprogede børn to gange om ugen undervisning i bogstaver, ordsammensætning og læsning (Søren og Mette). Jeg følger børnene til skolen og deltager på sidelinjen. Det er læreren, som står for undervisningen. For tiden har alle forældre sagt ja til tilbuddet. Børnene er meget trygge ved skolen og læreren, som de møder igen året efter, da hun også er støtte-/hjælpelærer i klasserne.

De tosprogede børn er pga. denne specielle undervisning et skridt foran deres danske kammerater. Børnehaveklasselærerne udtrykker klart, at de tosprogede børn fagligt er foran fra skolestarten. Det betyder, at de tosprogede børn har lidt mere overskud, når de løber ind i vanskeligheder.

God praksis i overgangen fra børnehave til skole

Som afslutning vil jeg sammenfatte det vigtigste i forhold til en god praksis for overgangen fra daginstitution til skole:

- Der skal være et godt sprogarbejde i daginstitutionerne.
- Der skal være en sprogvejleder, der kan fungere som den røde tråd.
- Der skal være et højt gensidigt informationsniveau mellem de involverede fagpersoner.
- Forældrene skal inddrages og informeres løbende.
- Det er vigtigt, at de tosprogede børn får et netværk blandt lærerne på skolen.

Førskoleklassen i Skive Kommune

Af Lena Thorsted og Berit Kjølhede, *sprogpædagoger, børnehaveklasseledere i Førskoleklassen, Skive Kommune*

Førskoleklassen er et af Skive Kommunes tilbud til tosprogede småbørn i året inden skolestart (folkeskolelovens § 4a). Fysisk er vi placeret på en af byens folkeskoler, og vi er organisatorisk placeret direkte under skolechefen.

Børnene er fordelt på to hold og modtager 30 timers sprogstimulering hver anden uge. Vi følger skolens kalender; det vil sige, at vi underviser 40 uger om året. Vi er tre fuldtidsansatte børnehaveklasseledere til at varetage sprogstimuleringen for de fem til syvårige. Vi fungerer også som modtagelsesbørnehaveklasse.

Børnene kan starte i førskoleklassen det år, hvor de fylder fem år. I gennemsnit har førskoleklassen ca. 35 børn pr. årgang. Alle børn har en daginstitutionsplads, der benyttes, når de ikke er i førskoleklassen.

I førskoleklassen har vi fokus på sprogstimulering og indlæring af det danske sprog – naturligvis tilpasset det enkelte barns alder og sproglige niveau. Sprog læres ikke blot ved at lytte til det, men det læres med alle sanser og gennem meningsfyldt dialog.

Der arbejdes i ugentlige emner f.eks. dyr, mad, spisegrej, skoven, farver osv. – begreber og overbegreber. Disse er meldt ud til børnenes daginstitutioner, der så har mulighed for at følge op på emnerne i de uger, hvor børnene er i børnehaverne.

Der arbejdes løbende med forholdsord, pronominer, køn, sætningsopbygning m.m. Når vi læser eller fortæller historier og arbejder med emner, lægges der stor vægt på forforståelsen.

Vi laver selv de fleste af undervisningsmaterialerne. Der tages dagligt fotos af børnene og deres aktiviteter. Disse billeder bruger vi bl.a. til dialog med det enkelte barn og til egen produktion af spil osv. Alle børn får hver uge et ugebrev i billedform med hjem til forældrene og deres daginstitutioner.

Strukturerede rammer

Dagligdagen i førskoleklassen er stramt struktureret for at forberede børnene på en skolehverdag, men mest fordi vores børn ofte har en kaotisk baggrund, der gør et pædagogisk princip som selvforvaltning ubrugeligt. En del af børnene har allerede i en tidlig alder oplevet traumer og tab.

Strukturerede rammer er derfor nødvendige for at skabe den tryghed, der skal til, for at give ro og tid til at lære. Vi bruger STOP-modellen som pædagogisk redskab. Den model er udviklet af et svensk tværfagligt team med Lars H. Gustafsson (børnelæge) i spidsen.

En del af de børn, vi arbejder med, betegnes ofte som forstyrrende, urolige, gardinsvingere osv.. STOP-modellen beskriver bl.a., hvordan omgivelserne kan være modvægt til disse børns indre kaos. Hvert bogstav i ordet STOP står for en anvisning om, hvordan omgivelserne bør forholde sig.

S = struktur

- vi skaber genkendelighed i børnenes hverdag
- fast dagsrytme
- synliggørelse

T = tale/tid

- vi har tid/tør lytte til børnene
- vi giver rum og plads
- vi er kvalificerede/forstående

O = organiseret leg

- vi lærer eller genlærer børnene at lege
- børnene øves i at vælge

P = parent support (forældre støtte)

- støtte og respekt for forældrekompetencen (også selvom den er forskellig fra vores)
- støtter forældrene i at genopbygge og genvinde forælderollen

Efter at have læst Rambøll Managements evalueringsrapport fra december 2002 om sprogstimulering af tosprogede småbørn – folkeskolelovens § 4a – blev personalet i førskoleklassen enige om, via vores gode forældresamarbejde, at sætte fokus på overgangen fra sprogstimuleringsstilbud til skolen.

Det har altid været vigtigt for førskoleklassens personale at lære forældrene at spille en aktiv rolle i deres børns skolegang og uddannelse.

For os kan sprogstimulering og forældreinddragelse ikke skilles ad. Det er forældrene og os som professionelle voksne, der sammen skal bygge den bro, børnene hver dag skal færdes på mellem hjem og skole.

Forældresamarbejdet

Vores erfaring gennem flere års praksis er, at hvis man ikke har forældrenes forståelse og opbakning, er det svært at lave god sprogstimulering og dermed skabe integration. Derfor besluttede vi at arbejde med forældresamarbejde som et af fokuspunkterne i førskoleklassen. (Parent Support fra STOP-modellen).

For personalet i førskoleklassen tager samarbejdet med vores tosprogede forældre udgangspunkt i gensidig respekt. Det gælder såvel forældrenes respekt for skolens undervisning, traditioner og regler som skolens respekt for familiens sprog og livsform.

I praksis gør vi følgende:

Hjemmebesøg

Vi besøger alle familier inden skoleårets start. Her underskriver forældrene indskrivningspapirerne og samtykkeerklæring om indhentning og videregivelse af oplysninger om barnet. Ved besøgene lægger vi vægt på at møde hele familien, og vi prioriterer at have god tid. Der bliver ikke kun talt om barnet, men om hele familiens situation og interesser. Set i lyset af d. 11. september og nu Mohammed-tegningerne er det naturligt, også i krisesituationer, at skabe dialog om holdninger og meninger. Det giver gode diskussioner og god kontakt mellem forældrene og personalet i førskoleklassen.

Et eksempel på en sådan dialog er, at vi netop har været på et udvidet hjemmebesøg i moskeen efter fredagsbønnen, hvor vi kom i kontakt med en stor del af vores forældre. Det var vigtigt for samarbejdet, at vi hurtigt kom på banen og fik en diskussion med forældrene om Mohammed-tegningerne. Mødet forløb i en positiv ånd, hvor forskellige holdninger blev luftet, men hvor konklusionen var, at vi som ansvarlige voksne skulle fortsætte det gode samarbejde til gavn for børnene.

Træffetid

Vi har altid åbent hus for vores forældre, og desuden har vi fast træffetid en gang om ugen. Her kan forældrene komme med små og store problemer, som de ønsker at involvere os i.

Forældrearrangementer

I løbet af året afholder vi følgende forældrearrangementer:

- **Foredrag** med en psykolog, som selv har en anden kulturbaggrund, og som har erfaring med at have børn i en dansk folkeskole.
 - Han kommer ind på følgende temaer:
 - Hvad betyder det at være fremmed i Danmark?
 - Hvordan tilpasses livet i det fremmede?
 - Hvordan bibeholdes loyaliteten over for egen kultur?
 - Kulturmøde versus kultursammenstød.Til dette foredrag inviteres også repræsentanter fra barnets kommende distriktsskole.
- **“Dansk jul for begyndere”**. For nogle år siden blev vi af nogle forældre spurgt, hvordan vi som danskere fejrede julen. Det resulterede i, at vi nu hvert år arrangerer en dansk juleaften for begyndere. En tro kopi af en dansk juleaften, dog er kalkunen halalslagtet.
- **Udflugt**. Skoleåret begynder hvert år med en familieuflugt. Her er hele barnets nære familie inviteret med. Der er altid stor tilslutning, og alle hygger sig sammen under uformelle former.
- **Forældreskoledage**, hvor børnene bliver i deres daginstitutioner. Formålet med forældreskoledagene er:
 - at give forældrene en bedre forståelse for børnenes dagligdag/skoledag og dansk sprogindlæring gennem selvoplevelse,
 - at styrke skole-hjemsamarbejdet,
 - at synliggøre gensidige forventninger,
 - frem for alt at styrke dialogen mellem forældre og lærere til gavn for børnene.
- **Forældresamtaler** i forbindelse med skoleindskrivning. Her fortæller vi forældrene om barnets sproglige niveau, og hvad vi giver videre til den skole, som barnet skal begynde på. Endvidere oplyser vi forældrene om vigtigheden af, at deres børn modtager undervisning i dansk som andetsprog, når de begynder i skolen.

Ud over disse tilbagevendende arrangementer, har vi følgende initiativer til styrkelse af skole-hjemsamarbejdet:

- **Ugebrev m.m.** Førskoleklassen udarbejder ugebrev med billeder, ledsaget af en kort og letforståelig tekst. Her dokumenteres ugens emne, ugens rim, ugens fokusord.

Derudover optages løbende videosekvenser fra dagligdagen, samt særlige begivenheder i førskoleklassen, således at forældrene får viden om undervisningsform og metode.

- **Engangskamera**, der udleveres ved det første hjemmebesøg, så familien kan tage billeder fra deres dagligdag. Vi fremkalder billederne og laver en collage sammen med barnet. Collagen bliver hængt op i klassen. Det gør vi for at skabe sammenhæng mellem førskoleklassen og hjemmet. Børnene oplever vores interesse for og accept af deres familie og kultur.

Overgang mellem § 4a og skolen

For at styrke samarbejdet mellem førskoleklassen, forældrene og skolen gør vi følgende:

Sproglig vurdering

Vi foretager dagligt sproglige iagttagelser af det enkelte barn. Vi noterer sætninger og udtryk fra vores samtaler med barnet, så vi hele tiden har et overblik over, hvad barnet kan, og hvad der skal arbejdes videre med.

Vi optager samtaler med det enkelte barn på bånd, hvorefter det afskrives ordret. Såvel de afskrevne båndoptagelser som de daglige iagttagelser fra førskoleklassen bruges i den individuelle vurdering af barnets verbale kunnen. De daglige sprogiagttagelser er en meget vigtig del af vurderingen, da de er taget over tid. Vi anvender vurderingerne internt som arbejdsredskab. Her kan vi se, hvor det enkelte barn har

brug for støtte i den videre sprogtilegnelse. Vi har udarbejdet vores eget vurderingsmateriale, hvor vi har taget udgangspunkt i Medina af Mette Isager.

Skoleindskrivning til børnehaveklassen

Førskoleklassen har inden skoleindskrivning og efter førskoleklassens sprogvurdering afleveret en liste til skolerne med navne på de tosprogede børn, der skal indskrives. Skolerne er derved gjort opmærksom på, hvilke børn der er sproglig klar til at begynde i skolen. Hvis der møder et tosproget barn op til indskrivningen, der ikke figurerer på listen, bliver førskoleklassen kontaktet af skolen, da alle tosprogede børn i Skive Kommune skal have lavet en sproglig vurdering inden skolestart.

Overleveringsmøder

For at styrke samarbejdet mellem førskoleklassen, skolerne og forældrene afholdes årlige overleveringsmøder med hver enkelt skole, som skal have indskrevet børn fra førskoleklassen. Med til mødet er repræsentanter fra førskoleklassen samt skoleafdelingens tosprogskonsulent, tosprogskoodinatorer og børnehaveklasseledere fra de enkelte skoler. På disse møder gennemgår og videregiver vi de enkelte børns sproglige vurderinger. Vi oplyser også om barnets stærke og svage sider. Desuden videregiver vi en dataliste for hvert barn. Listen indeholder følgende oplysninger: Navn, alder, nationalitet, daginstitution, sprog i hjemmet, søskende, opholdstid i Danmark, nødvendigheden af tolk og eventuelle andre oplysninger, der kan gøre overgangen lettere for både skole, barn og forældre. Alt dette selvfølgelig med forældrenes accept. Endelig tilbyder vi forældre til de børn, som har gået i førskoleklassen det foregående år, støtte i overgangen til skolen. En medarbejder fra førskoleklassen kan deltage i de første forældremøder på skolen, hvis skolen eller forældrene ønsker det.

Brobygning

Daginstitutionerne og skolerne i Skive Kommune arbejder sammen om brobygningsdage, hvor børnene kommer på besøg på deres fremtidige distriktsskole. Her møder de kommende klassekammerater og lærere.

Faste møder med konsulent

Førskoleklassen holder møder med skolernes tosprogskonsulent om lovstof og nye tiltag i undervisningen. På disse møder er der en gensidig information om forhenværende, nuværende og kommende børn.

Frivillig fordeling af børn til kommunens skoler

For tre/fire år siden kunne man se, at koncentrationen af tosprogede elever steg kraftigt på en af kommunens skoler. Det bevirkede, at en del danske forældre fravalgte denne skole. Gennem samtaler med de berørte tosprogede børns forældre fik førskoleklassen ad frivillighedens vej forældrene til at vælge andre skoler til deres børn end netop denne distriktsskole. Et resultat af et rigtig godt samarbejde mellem forældre og førskoleklassens personale.

Fysisk placering af førskoleklassen

Det, at sprogstimuleringen foregår på en af kommunens skoler, gør overgangen mellem sprogstimuleringstilbuddet og skolen nemmere for både børn og forældre.

Børnene vænnes til skolens dagligdag, og det samme gælder til dels forældrene, som ofte færdes på skolen til førskoleklassens forskellige arrangementer og møder.

Referencer

Cecchin D.: Den "Integrerende Baggrund". Hans Reitzel Forlag – Børn og Unge, 1996

Cecchin D. & Larsen I. S.: Pædagogiske forbindelser – Kontinuitet mellem børnehave, skole og fritidsordning. BUPL, 2002

Højholt C.: Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis. Gyldendal, 2000

Artikelsamling om Brobygning. WWW.Herlev.dk under punktet Børn og unge

Fælles mål: Fælles mål, Faghæfte nr. 25, Børnehaveklassen Undervisningsministeriet, 2003

Leg og Lær, En guide om pædagogiske læreplaner til alle dagtilbud og forældre med børn i dagtilbud.

Ministeriet for Familie- og forbrugeranliggender, 2004

Fælles mål: Vejledning om obligatorisk sprogstimulering af tosprogede småbørn, Folkeskolelovens § 4a.

Undervisningsministeriet, 2005

Læs om dialogisk oplæsning i forskningsrapporten “Dialogisk oplæsning” på <http://kidlld.dk/kid-projektrapporter>

Litteraturliste

Lovgivning, vejledninger mv.

Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog. Bekendtgørelse nr. 31 af 20. januar 2006. (Der udgives en revideret vejledning for området i efteråret 2006)

Forvaltningslovens kapitel 8. Lov nr. 571 af 19. december 1985.

Kapitel 8

Tavshedspligt m.v.

Tavshedspligt

§ 27. Den, der virker inden for den offentlige forvaltning, har tavshedspligt, jfr. borgerlig straffelov § 152 og §§ 152 c-152 f, når en oplysning ved lov eller anden gyldig bestemmelse er betegnet som fortrolig, eller når det i øvrigt er nødvendigt at hemmeligholde den for at varetage væsentlige hensyn til offentlige eller private interesser, herunder navnlig til:

- 1) statens sikkerhed eller rigets forsvar,
- 2) rigets udenrigspolitiske eller udenrigsøkonomiske interesser, herunder forholdet til fremmede magter eller mellemfolkelige institutioner,
- 3) forebyggelse, efterforskning og forfølgning af lovovertrædelser samt straffuldbyrdelse og beskyttelse af sigtede, vidner eller andre i sager om strafferetlig eller disciplinær forfølgning,
- 4) gennemførelse af offentlig kontrol-, regulerings- eller planlægningsvirksomhed eller af påtænkte foranstaltninger i henhold til skatte- og afgiftslovgivningen,
- 5) det offentliges økonomiske interesser, herunder udførelsen af det offentliges forretningsvirksomhed,
- 6) enkeltpersoners eller private selskabers eller foreningers interesse i at beskytte oplysninger om deres personlige eller interne, herunder økonomiske, forhold, eller
- 7) enkeltpersoners eller private selskabers eller foreningers økonomiske interesse i at beskytte oplysninger om tekniske indretninger eller fremgangsmåder eller om drifts- eller forretningsforhold.

Stk. 2. Inden for den offentlige forvaltning kan der kun pålægges tavshedspligt med hensyn til en oplysning, når det er nødvendigt at hemmeligholde den for at varetage væsentlige hensyn til bestemte offentlige eller private interesser som nævnt i stk. 1.

Stk. 3. En forvaltningsmyndighed kan bestemme, at en person uden for den offentlige forvaltning har tavshedspligt med hensyn til fortrolige oplysninger, som myndigheden videregiver til den pågældende uden at være forpligtet hertil.

Stk. 4. Fastsættes der i henhold til § 1, stk. 2, regler om tavshedspligt, eller pålægges der tavshedspligt efter stk. 3, finder straffelovens § 152 og §§ 152 c-152 f tilsvarende anvendelse på overtrædelse af sådanne regler eller pålæg.

Videregivelse af oplysninger til en anden forvaltningsmyndighed

§ 28. Oplysninger om enkeltpersoners rent private forhold, herunder oplysninger om race, religion og hudfarve, om politiske, foreningsmæssige, seksuelle og strafbare forhold samt oplysninger om helbredsforhold, væsentlige sociale problemer og misbrug af nydelsesmidler og lignende, må ikke videregives til en anden forvaltningsmyndighed.

Stk. 2. Videregivelse af de i stk. 1 nævnte oplysninger kan dog ske, når

- 1) den, oplysningen angår, har givet samtykke,
- 2) det følger af lov eller bestemmelser fastsat i henhold til lov, at oplysningen skal videregives,
- 3) videregivelsen sker til varetagelse af private eller offentlige interesser, der klart overstiger hensynet til de interesser, der begrundet hemmeligholdelse, herunder hensynet til den, oplysningen angår, eller
- 4) videregivelsen er et nødvendigt led i sagens behandling eller er nødvendig for, at en myndighed kan gennemføre tilsyns- eller kontrolopgaver.

Stk. 3. Andre fortrolige oplysninger må ud over de i stk. 2 nævnte tilfælde kun videregives til en anden forvaltningsmyndighed, når det må antages, at oplysningen vil være af væsentlig betydning for myndighedens virksomhed eller for en afgørelse, myndigheden skal træffe.

Stk. 4. Samtykke efter stk. 2, nr. 1, skal meddeles skriftligt og indeholde oplysning om, hvilken type oplysninger der må videregives, til hvem oplysninger må videregives og til hvilket formål. Kravet om skriftlighed kan dog fraviges, når sagens karakter eller omstændighederne i øvrigt taler derfor.

Stk. 5. Samtykke efter stk. 2, nr. 1, bortfalder senest et år efter det er givet.

Stk. 6. Lokale administrative organer, som ved lov er tillagt en selvstændig kompetence, anses som en selvstændig myndighed efter stk. 1 og 3.

§ 29. I sager, der rejses ved ansøgning, må oplysninger om ansøgerens rent private forhold ikke indhentes fra andre dele af forvaltningen eller fra en anden forvaltningsmyndighed.

Stk. 2. Bestemmelsen i stk. 1 gælder ikke, hvis

- 1) ansøgeren har givet samtykke hertil,
- 2) andet følger af lov eller bestemmelser fastsat i henhold til lov eller
- 3) særlige hensyn til ansøgeren eller tredjemand klart overstiger ansøgerens interesse i, at oplysningen ikke indhentes.

§ 30. Fortrolige oplysninger, der udelukkende er indhentet med henblik på statistiske uddrag eller som led i en videnskabelig undersøgelse, må ikke videregives til en forvaltningsmyndighed til anden anvendelse.

§ 31. I det omfang en forvaltningsmyndighed er berettiget til at videregive en oplysning, skal myndigheden på begæring af en anden forvaltningsmyndighed videregive oplysningen, hvis den er af betydning for myndighedens virksomhed eller for en afgørelse, som myndigheden skal træffe.

Stk. 2. Bestemmelsen i stk. 1 finder dog ikke anvendelse, hvis videregivelsen påfører myndigheden et merarbejde, der væsentligt overstiger den interesse, den anden myndighed har i at få oplysningerne.

§ 32. Den, der virker inden for den offentlige forvaltning, må ikke i den forbindelse skaffe sig fortrolige oplysninger, som ikke er af betydning for udførelsen af den pågældendes opgaver.

Fælles Mål. Børnehaveklassen. Undervisningsministeriet: www.faellesmaal.uvm.dk

Fælles Mål. Dansk som andetsprog. Undervisningsministeriet: www.faellesmaal.uvm.dk

Lov om behandling af personoplysninger (med hensyn til edb-behandling af personoplysninger), særligt §§ 6-8.
Lov nr. 429 af 31. maj 2000.

Lov om ændring af lov om folkeskolen (Styrket undervisning i dansk som andetsprog, herunder ved udvidet adgang til at henvisse tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen) Lov nr. 594 af 24. juni 2005.

Lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. (Sprogstimulering af tosprogede børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen) Lov nr. 478 af 9. juni 2004

Lov om ændring af lov om folkeskolen (Obligatorisk sprogstimulering af tosprogede småbørn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen) Lov nr. 477 af 9. juni 2004

Lov om ændring af lov om folkeskolen og lov om friskoler og private grundskoler m.v. (Modersmålsundervisning og sprogstimulering) Lov nr. 412 af 6. juni 2002.

Pædagogiske læreplaner. Ministeriet for Familie- og forbrugeranliggenders webside om læring og pædagogiske læreplaner.

Vejledning om obligatorisk sprogstimulering. Folkeskolelovens § 4a. Undervisningsministeriet, 2005.

Litteratur om overgangen mellem dagtilbud og skole

Børnene udgør broen – brug dem i brobygningen. Temanummer, februar 2006, af bladet Skolestart udgivet af Børnehaveklasseforeningen.

Fuld fart mod skolestart – pædagogiske metoder til at forberede børnene. Stig Broström, Dansk Pædagogisk Forum, forlaget, 2005. ISBN 87-90114-33-7

Før og efter skoletid. Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse, marts 2006.

Overgange. Temanummer, oktober 2005, Sprog og Integration, Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet. ISBN 87-90114-30-2.

Overgangen mellem børnehave, SFO/fritidshjem og skole. Stig Broström og Jette Schytte. Dansk Pædagogisk Forum, forlaget, 2004.

Pædagogiske forbindelser – Kontinuitet mellem børnehave, skole og fritidsordning. Cecchin D. og Larsen I. S., BUPL, 2002.

Pædagogiske udfordringer – samarbejde om børns overgang fra børnehave/§4a til skole og fritidsinstitution. Et inspirationshæfte udgivet af Københavns Kommune.

Samarbejde mellem dagtilbud og skole, Socialministeriet og Undervisningsministeriet, 1998.

Test og vurdering af tosprogede elever. Temanummer, april 2005, Sprog og Integration, Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet.

Litteratur om tosprogede børn

Ansel-Henry, Pauline og Pia Markersen
Vi er alle sammen anderledes – om arbejdet med tosprogede børn
BUPL, 2001.
ISBN: 87-7738-121-1

Det handler om mere end retstavning. Evaluering af dansk som andetsprog i de frie grundskoler
Rambøll Management, juli 2004

Evaluering af sprogstimuleringsindsatsen for tosprogede småbørn – folkeskolelovens § 4a
PLS rapport til Undervisningsministeriet, december 2002

Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen
CVU København og Nordsjælland, juni 2004

Holmen, Anne og J. Normann Jørgensen
Tosprogede børn i Danmark
Hans Reitzels Forlag, 1993
ISBN: 87-412-3273-9

Holm, Lars og Helle Pia Laursen
Andetsprogsdidaktik
Dansklærerforeningen, 2004 (2. reviderede udgave)
ISBN: 87-7996-052-9

Høyrup, Fie og Barbara Acobi
Det tosprogede førskolebarn
Danmarks Lærerhøjskole, 1993
ISBN: 87-88295-78-8

Inspiration til bedre integration i folkeskolen
Undervisningsministeriet, 2003
ISBN: 87-603-2277-2

Klausen, Lis og Gry Hodal
Et sprog – flere sprog. En håndbog om sprogstimulering og børns sprogudvikling
Hans Reitzels Forlag, 2005
ISBN 87-412-0352-6

Ladberg, Gunilla
Børn med flere sprog
Socialpædagogisk Bibliotek, 1994
ISBN: 87-11267-9

Ladberg, Gunilla
Tal mange sprog – Fordele ved flersprogethed
Socialpædagogisk Forlag, 1998
ISBN: 87-16-12140-6

Løntoft, Jette og Kirsten Raal
Fra FIL til ELEFANT. Om tosprogede småbørns sprogtilegnelse
Special-pædagogisk forlag, 1998
ISBN: 87-7399-42-8

Løntoft, Jette
Mange ord – om tosprogede 4-8-åriges ordforrådstilegnelse
Special-pædagogisk forlag, 2000
ISBN: 86-7399-675-0

Rettigheder og pligter i folkeskolen
Udgivet på 11 sprog
Undervisningsministeriet, 2002
ISBN: 87-603-2179-2

Materiale til vurdering af andetsprogtilegnelsen

Bundgaard, Bente, Mubeen Hussain, Merete Engel og Karen Kjær
Du har ik' spørt appelsin
Hasse, 2001
ISBN: 87-559-1145-5

Isager, Mette
Medina
Special-pædagogisk forlag, 1997
ISBN: 87-7399-476-6

Isager, Mette
Spørg ind til sprogene
Special-pædagogisk forlag, 2002
ISBN: 87-7399-799-4

Løntoft, Jette
Sprogdata
En digital udgivelse. Dansk lærerforeningens Forlag.
ISBN 87-7996-050-2

Løntoft, Jette og Kirsten Raal
De' er ham'ses
Special-pædagogisk forlag, 1998
ISBN: 87-7399-540-1

Interkulturel kommunikation og pædagogik

Bornemann, Rigmor
Kulturmøde i småbørnsinstitutioner – en udfordring
Mellemløst Samvirke og BUPL, 1998
ISBN: 87-7028-898-4

Horst, Christian (red.)
Interkulturel Pædagogik. Flere sprog – et problem eller ressource?
Kroghs forlag, 2003
ISBN: 87-624-0402-4

Jensen, Iben
Kulturforståelse
Center for Tværfagligt Boligarbejde, 2000
ISBN: 87-90265-30-0

Jensen, Iben
Interkulturel kommunikation i komplekse samfund
Roskilde Universitetsforlag, 1998
ISBN: 87-7867-058-6

Kontakt og Tone – Fortællinger om Kulturmøder
Ibis, 2002
ISBN: 87-87804-20-4

Nørskov, Karen
Det somaliske barn – ud af skyggen
Kulturkælderens forlag, 1999
ISBN: 87-983579-1-3

Wessman, Camilla
Kulturmøder i daginstitutionerne
BUPL, 2004
ISBN: 87-7738-144-0

Samarbejdet med forældrene

Det kæreste vi har – en film til tosprogede forældre om dagtilbud.
Ord på det vi gør – en film til personale i dagtilbud om samarbejde med tosprogede forældre.
CVU København og Nordsjælland. Videncenter for tosprogethed og interkulturalitet, 2005
www.uc2.dk

Isager, Mette og Jørgen Mygind
Spørgsmål om sprog. Information til tosprogede børns forældre
Findes på arabisk, tyrkisk, somali, serbokroatisk og dansk
Special-pædagogisk forlag, 1999

Jeppesen, Kirsten Just og Anne Nielsen
Tosprogede småbørn i Danmark
Rapport nr. 4 fra forløbsundersøgelsen af børn født i 1995
Socialforskningsinstituttet, 2001
ISBN: 87-7487-662-7

Khader, Naser
Ære og skam
Borgen, 2002 (2. reviderede udgave)
ISBN: 87-21-01607-0

Lilledal, Inger-Marie Corfitz
Fortællinger om forældreskab – på tværs af kultur og etnicitet
UFC Børn og Unge, 2004
ISBN: 87-990018-1-0

Dvd'erne *Ord på det vi gør* og *Det kæreste vi har* med tilhørende pjecer
Bestilles via www.uc2.dk
Lene Timm
CVU København & Nordsjælland, 2005

Paulsen, Lise Galal og Ehab Galal
Goddag mand – økseskaft. Samtale gennem tolk
Mellemfølgelig Samvirke, 1999
ISBN: 87-7028-955-7

Skytte, Marianne
Etniske minoritetsfamilier og socialt arbejde
Hans Reitzels forlag, 1997
ISBN: 87-412-2662-3

Tosprogede børn med særlige behov

Løntoft, Jette
Tosprogede småbørns tale- og sprogvanskeligheder
Special-pædagogisk forlag, 1999
ISBN: 87-7399-553-3

Møller, Sanne Nissen og Marianne Skytte
Mit barn er anbragt
Socialforskningsinstituttet, 2004
ISBN: 87-7487-760-7

Skytte, Marianne
Anbringelse af etniske minoritetsbørn
Om socialarbejderes vurderinger og handlinger
Lunds Universitet, 2002
ISBN: 91-89604-13-X

Traumatiserede børn

Lauritzen, Marianne og Stinne Marie Nørregaard (red.)
Når det almindelige bliver ualmindeligt vigtigt
Special-pædagogisk forlag, 2002
ISBN: 87-7399-789-7

Lyng, Nina
Gør mig glad igen – Mødet med det traumatiserede barn i institution og skole
Forlaget Hovedland, 2004
ISBN: 87-7739-718-5

Svendsen, Grete

Traumatiserede flygtninge og socialt arbejde

Dansk Flygtningehjælp, 2000

ISBN: 87-7710-355-6

Tidsskrifter

Det Flyvende Tæppe

Elektronisk publikation, der bringer nyt om undervisningen af tosprogede børn, unge og voksne

www.inm.dk

Sprog & Integration

Udgives af uc2, Videnscenter om tosprogethed og interkulturalitet i CVU København & Nordsjælland

www.uc2.dk

Sprogforum: Tidsskrift for sprog og kulturpædagogik. Udgives af Danmarks Pædagogiske Bibliotek

www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum

ufe-Nyt

Udgives af ufe – undervisere for tosprogede elever www.ufe.dk

Tosprogede børns overgang fra dagtilbud til skole – fokus på den sproglige udvikling

Noter: Publikationen indgår i Undervisningsministeriets temahæfteserie som nr. 6 – 2006

Udgiver: Undervisningsministeriet, Afdelingen for grundskole og folkeoplysning

Institution: Undervisningsministeriet

Copyright: Undervisningsministeriet

Forfattere: Navn på artikelforfatterne fremgår af den enkelte artikel

Artikelredaktion: Pædagogisk konsulent Kitte Søndergård Kristensen
og lektor Kirsten Rasmussen, Jysk Center for Videregående Uddannelser.

Serieredaktion og produktion: Werner Hedegaard

Andre bidragydere: Ole Schwander (Grafisk tilrettelægning, fotos og web)

Emneord: tosprogede, overgang, dagtilbud, grundskole, sprogudvikling

Resumé:

Publikationen er en samling af artikler og praksiseksempler, der skal inspirere kommuner og institutioner til at forbedre overgangen fra dagtilbud til skole for tosprogede børn.

Det primære fokus er på de tosprogede børns sproglige udvikling. Materialet skal således bidrage med inspiration til, at den viden, der opbygges om barnets sprogtilenelse i førskolealderen, ikke går tabt i overgangen til skolen.

De indledende artikler indeholder overvejelser om de pædagogiske udfordringer og muligheder for samarbejde, der findes i organiseringen af overgangen mellem dagtilbud og skole for alle børn. Derudover sættes fokus på tosprogethed og overlevering af viden om sprogudvikling. Eksempelkataloget indeholder eksempler på praksis på kommunalt såvel som institutionsniveau.

Sprog: Dansk

URL: pub.uvm.dk/2006/overgang

Den elektroniske udgaves ISBN: 87-603-2584-4

Den trykte udgaves ISBN: Publikationen findes kun i elektronisk form

Pris for den elektroniske udgave: 0 DKK

Version: 1.0

Versionsdato: 2006-2106

Eventuelle henvendelser af indholdsmæssig karakter rettes til Publikationsenheden i Undervisningsministeriet, tlf. 3392 5223 eller e-mail: pub@uvm.dk

Undervisningsministeriets temahæfteserie

I denne serie udsender Undervisningsministeriet publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne.

2005:

Nr. 1 – 2005: Frafald i erhvervsuddannelserne - årsager og forklaringer (internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)

2006:

Nr. 1 – 2006: Åbne læringsmiljøer i erhvervsuddannelser – læringsforløb og sammenhænge (UVM 7-369) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Nr. 2 – 2006: Praktikuddannelse med elevens læring i fokus – kompetenceudvikling i SOSU-uddannelserne (UVM 7-370) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Nr. 3 – 2006: Entreprenørskab i de videregående uddannelser. Innovation og iværksætter i inden for KVVU og MVU (UVM 8-049) (Videregående uddannelser)

Nr. 4 – 2006: Naturfagene i bevægelse. Når folkeskolelærere udvikler undervisning (internetpublikation) (Grundskolen)

Nr. 5 – 2006: Vejledning om disciplin, god adfærd og trivsel i folkeskolen – et inspirationshæfte (UVM 5-470) (Grundskolen)

Nr. 6 – 2006: Tosprogede børns overgang fra dagtilbud til skole – fokus på den sproglige udvikling (internetpublikation) (Grundskolen)

Trykte publikationer – som i oversigten er forsynet med et UVM-bestillingsnummer – kan mod betaling af et ekspeditionsgebyr rekvireres hos Nordisk Bog Center eller hos boghandlere. Internetpublikationer kan frit downloades fra www.uvm.dk - til eget brug.