

# Klar, parat, skolestart!

En undersøgelse af arbejdet med  
sammenhænge mellem dagtilbud og  
skole i landets 15 største kommuner



# INDHOLD

<b>Indledning</b> .....	<b>2</b>
<b>Hovedkonklusioner og opmærksomhedspunkter</b> .....	<b>3</b>
Hovedkonklusioner.....	3
Opmærksomhedspunkter.....	5
<b>Hvad ved vi allerede?</b> .....	<b>7</b>
Hvad er skoleparathed? .....	8
Balancen mellem kontinuitet og diskontinuitet .....	9
Læring gennem leg .....	10
Udfordringer for det tværprofessionelle samarbejde.....	10
<b>Resultater fra DEAs undersøgelse</b> .....	<b>12</b>
Der er styr på strategierne.....	12
Der er stadig barrierer for sammenhængen mellem dagtilbud og skole .....	14
Næsten alle dagtilbud leger med tal og bogstaver.....	18
Dagtilbudsledere vægter faglig parathed højere end indskolingslederne .....	22
Dagtilbudsledere vurderer 0.-klasseelever bedre end indskolingsledere .....	28
Ikke alle elever er rustede til skolestarten .....	32
Dagtilbudsledere og indskolingsledere gør det godt, men vurderer egen indsats bedst .....	36
<b>Metode</b> .....	<b>39</b>
Analysens udsigelseskraft og blinde pletter .....	39
Den kvantitative spørgeskemaundersøgelse .....	40
Udvikling af spørgeskema .....	40
Spørgeskemaets population og besvarelser .....	40
De kvalitative interviews .....	42
Interviews med dagtilbudsledere og indskolingsledere.....	42
Det analytiske arbejde.....	43
<b>Litteratur</b> .....	<b>44</b>

Tænketanken DEA  
Fiolstræde 44  
1171 København K  
www.dea.nu  
December 2017

**Udarbejdet af:**  
Signe Emilie Bech Christensen, konsulent  
Kristina Eline Blomhøj, økonom  
Karen-Lise Krog, projektassistent

## Indledning

Det har længe været dokumenteret, at overgangen mellem dagtilbud og skole er af stor vigtighed for børns trivsel. Eksempelvis viser studier, at børn, som oplever en succesfuld overgang, har større sandsynlighed for at klare sig godt i indskolingen (Fletcher 1997), og det er endda påvist, at overgangen til skolen påvirker eleverne på langt sigt i forhold til skolepræstationer, interesser og generel udvikling (Ramey & Ramey 1998). Langt de fleste børn svarer, at de glæder sig til at komme i skole, hvis man spørger dem. Børns positive forventninger til skolen hænger sammen med forventninger om at blive en del af skolens sociale fællesskab med nye venner, men handler også om at kunne dygtiggøre sig og fx lære at læse (Larsen 2014).

Danske dagtilbud skal blandt andet bidrage til, at børn er rustede til at starte i grundskolen og få en god start i det ordinære uddannelsessystem. I 2005 nedsatte regeringen en arbejdsgruppe kaldet Skolestartudvalget, som havde til opgave at vurdere hele indskolingsforløbet og komme med anbefalinger til et mere sammenhængende læringsforløb for børn indtil skolealderen og i de første år i skole og fritidsordning (UVM 2006). Af den nyeste aftaletekst for dagtilbudsområdet, "Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet" (vedtaget den 9. juni 2017), fremgår det også, at der fortsat er behov for at styrke overgangen fra dagtilbud til skole, og i forlængelse heraf følger initiativerne "Bedre overgange via målrettede forløb for børn frem mod skolestart" og "Bedre udveksling af relevant viden om børnene" (Regeringen 2017).

I kommunerne er der da også stort fokus på børns overgang fra dagtilbud til skole. En KL-undersøgelse foretaget i 2016 blandt dagtilbudsforvaltninger viser, at 82 ud af 98 kommuner allerede har en kommunal strategi for, hvordan dagtilbud og skole skal samarbejde om en god overgang mellem dagtilbud og skole (KL 2016).

En ting er ord på et stykke papir. En anden ting er, hvordan arbejdet med at skabe sammenhænge mellem dagtilbud og skoler i virkeligheden opleves af dagtilbuds- og indskolingsledere, som spiller en vigtig rolle i børns start på skolelivet. Nogle af de spørgsmål, som DEA har ønsket at belyse med denne analyse, er: Hvordan vurderer dagtilbuds- og indskolingsledere i praksis, at det går med indsatsen rettet mod at ruste børn til en god skolegang? Hvilke elementer af det skoleforberedende arbejde lægger hhv. dagtilbuds- og indskolingsledere særlig vægt på, når det handler om at ruste børn til en god skolegang? Og hvilke barrierer oplever ledere i dagtilbud og indskolinger i forhold til at skabe sammenhængende overgange mellem dagtilbud og skole?

Det er nogle af de spørgsmål, som DEA stiller skarpt på i denne undersøgelse, som er gennemført i det sidste halvår af 2017. Undersøgelsen er gennemført som en spørgeskemaundersøgelse blandt dagtilbudsledere i kommunale dagtilbud og indskolingsledere i folkeskoler i Danmarks 15 største kommuner<sup>1</sup>. Spørgeskemaundersøgelsen er blevet fulgt op af interviews med hhv. dagtilbuds- og indskolingsledere fra samme respondentgruppe.

---

<sup>1</sup> Følgende kommuner indgår i undersøgelsen: København, Aarhus, Aalborg, Odense, Esbjerg, Vejle, Frederiksberg, Randers, Viborg, Kolding, Silkeborg, Herning, Horsens, Roskilde og Næstved.

## Hovedkonklusioner og opmærksomhedspunkter

DEAs undersøgelse har til formål at skabe mere viden om, hvordan det går med at skabe sammenhænge mellem dagtilbud og skole ude i kommunerne. Der findes mange kvalitative studier af arbejdet med sammenhænge mellem dagtilbud og skole, som det også fremgår af litteraturgennemgangen senere i rapporten. Men vi ved mindre om, hvordan det rent kvantitativt forholder sig med sammenhænge mellem dagtilbud og skole i de danske kommuner.

DEA har i denne analyse fokuseret på at undersøge oplevelserne af arbejdet med sammenhænge mellem dagtilbud og skole blandt dagtilbudsledere og indskolingsledere. DEAs undersøgelse bygger på en spørgeskemaundersøgelse foretaget blandt hhv. dagtilbudsledere i kommunale dagtilbud og indskolingsledere i folkeskoler i landets 15 største kommuner. Herefter er undersøgelsen suppleret med kvalitative interviews med personer fra samme respondentgrupper. Spørgeskemaundersøgelsen baserer sig på besvarelser fra sammenlagt 745 dagtilbudsledere og indskolingsledere, hvilket giver en samlet svarprocent på 62 pct. Læs mere om den metodiske fremgangsmåde i metodeafsnittet bagerst i rapporten.

### Hovedkonklusioner

- Én ud af fire (26 pct.) af indskolingslederne i landets 15 største kommuner vurderer, at ni ud af ti elever eller alle elever var rustede til at gå i skole, da de startede i 0. klasse i 2016. Den største gruppe af indskolingslederne (43 pct.) vurderer, at otte-ni ud af ti 0.-klasseelever var rustede til at gå i skole i 2016. I en klasse med 20 elever svarer dette til, at ca. 17 elever ud af 20 var rustede til at gå i 0. klasse i 2016. Omvendt vurderer otte pct. af skolelederne, at det i 2016 kun var seks ud af ti eller færre elever, der var rustede til at gå i skole, da de startede i 0. klasse. DEAs undersøgelse viser også, at færre børn skoleudsættes i dag end tidligere, hvilket betyder, at børnene i 0. klasse i gennemsnit er yngre i dag, end de var for ti år siden.
- Indskolingslederne vurderer, at de børn, som ikke er rustede til at gå i skole, typisk mangler socioemotionelle og kognitive kompetencer. Det drejer sig fx om evnen til at indgå i fællesskaber og udvise robusthed og vedholdenhed i både leg og læring. Indskolingsledere beskriver, hvordan langt de fleste børn ret hurtigt formår at indgå i en undervisningssammenhæng, men at det er i pauserne og frikvartererne, at nogle børn fx får svært ved at indgå i et fællesskab og deltage i lege med andre børn. Indskolingslederne vurderer, at det typisk er børn, der har psykologiske eller adfærdsmæssige udfordringer, eller børn, der har en socioøkonomisk udfordret baggrund, som ikke er rustede til at gå i skole. I den forbindelse peges der på, at det er en mere intensiv og koordineret social indsats, der skal til for at forøge andelen af børn, der er rustede til at gå i skole, når de starter i 0. klasse.
- Ser vi på, hvordan dagtilbuds- og indskolingsledere generelt vurderer, om børnene kan det, der er behov for, når de starter i 0. klasse, så vurderer dagtilbudslederne børnene signifikant bedre end indskolingslederne på ni opstillede elementer, som dækker over både de kropslige, de socioemotionelle, de kognitive og de faglige kompetencer. Det handler konkret om fx evnen til at sidde stille, udvise robusthed og ikke give op, når det handler om leg og læring, samt det at kende bogstaverne og deres lyde samt tal.
- Der viser sig særligt en forskel i hhv. dagtilbuds- og indskolingslederens vurdering af børnenes evne til at udvise robusthed, hvor indskolingslederne vurderer børnene signifikant dårligere end

dagtilbudslederne. Lidt under halvdelen af indskolingslederne (42 pct.) vurderer, at børnegruppen kun "i mindre grad" kan det, der er behov for, når det handler om børnenes evne til at være robuste og således kunne modtage kritik uden at tage det personligt. Kun 17 pct. af dagtilbudslederne vurderer det samme.

- Dagtilbudsledere og indskolingsledere har langt hen ad vejen en fælles forståelse for, hvad der er særligt vigtigt at arbejde med i det skoleforberedende arbejde – med undtagelse af de faglige elementer. Her vurderer dagtilbudslederne arbejdet med tal og bogstaver signifikant vigtigere end indskolingslederne. Men forklaringen er *ikke*, at dagtilbuddene vurderer arbejdet med tal og bogstaver højere end arbejdet med socioemotionelle og kognitive elementer. Tværtimod vurderer både dagtilbudsledere og indskolingsledere de socioemotionelle, kognitive og kropslige elementer, fx robusthed, vedholdenhed og selvhjulpethed, som vigtigere end de faglige elementer. Men dagtilbudslederne vurderer tal og bogstaver som værende vigtigere end indskolingslederne, hvis man kigger særskilt på svarene om tal og bogstaver.
- Næsten alle dagtilbudsledere tilkendegiver, at de leger med tal og bogstaver i børnehaven. Knap ni ud af ti dagtilbudsledere (89 pct.) tilkendegiver, at de har haft skolelignende aktiviteter i børnehaven, hvor børnene leger med tal og bogstaver. Interviewene viser, at man i dagtilbuddene arbejder med tal og bogstaver på mange forskellige måder. En dagtilbudsleder fortæller, at hos dem er bogstaver en del af deres samling, hvor de har ugens ord og ugens bogstav, og hvor de fx snakker om ord med dobbeltbetydning. En anden dagtilbudsleder fortæller, at de har en ugentlig dag, som er en planlagt skoledag, hvor storbørnsgruppen sidder i et fællesrum i teams og arbejder med førskoleopgaver.
- På trods af at dagtilbudsledere og indskolingsledere ikke har en fuldstændig fælles forståelse for sammenhængen mellem dagtilbud og skole, samt at interviewene vidner om, at der nogle steder findes en kulturel kløft mellem dagtilbud og skoler, så vurderer både dagtilbudsledere og indskolingsledere hinandens indsats som overordnet tilfredsstillende – dog vurderer begge grupper deres egen indsats bedst. Især indskolingslederne er positive med hensyn til deres egen indsats i forhold til dagtilbudsledernes vurdering af samme indsats.
- Omkring halvdelen af indskolingslederne (51 pct.) og under halvdelen (43 pct.) af dagtilbudslederne oplever, at der slet ikke er nogen barrierer i samarbejdet om at skabe en sammenhængende overgang mellem dagtilbud og skole. Omvendt er det omkring halvdelen af indskolingslederne og over halvdelen af dagtilbudslederne, som oplever, at der er barrierer. De fremtrædende barrierer handler om; Det høje antal af dagtilbud/skoler, hvortil man modtager/sender børn, manglende ressourcer og manglende forventningsafstemning og kendskab til samarbejdspartens praksis.
- Omkring én ud af fire (24 pct.) af indskolingslederne oplever, at det høje antal af dagtilbud, som de modtager børn fra, er en barriere. På samme måde oplever også omkring én ud af fire (26 pct.) af dagtilbudslederne, at det høje antal skoler, som børnehaverne sender børn til, er en barriere.
- Spørgeskemaundersøgelsen viser også, at flere store skoler oplever barrierer i forhold til små skoler. Signifikant flere små skoler oplever slet ikke, at der er nogen barrierer, hvilket netop kan hænge sammen med, at de modtager børn fra færre dagtilbud. Nogle skoler modtager børn fra 20 dagtilbud eller flere, mens andre skoler modtager børn fra ned til ét til fem dagtilbud. I interviewene fortæller de dagtilbud, som sender børn til mange skoler, at de typisk vælger at besøge

et udvalg af skolerne, hvorved ikke alle børn oplever at komme på besøg på den skole, hvor de selv skal starte.

- Flere dagtilbudsledere end indskolingsledere oplever manglende ressourcer som en barriere for sammenhængen mellem dagtilbud og skole. Omkring én ud af fire (25 pct.) af dagtilbudslederne vurderer, at manglende ressourcer er en barriere, hvorimod kun 12 pct. af indskolingslederne vurderer det samme.
- De 15 største kommuner, som har medvirket i denne undersøgelse, tilkendegiver alle, at der findes en kommunal strategi for samarbejdet mellem dagtilbud og skole. DEAs undersøgelse viser også, at stort set alle dagtilbudsledere og indskolingsledere vurderer, at kommunens strategi er anvendelig. I interviewene peges der på en årlig evalueringssamtale som afgørende for at forbedre arbejdet med sammenhængen mellem dagtilbud og skole.
- Sammenhængene mellem dagtilbud og skole er struktureret meget forskelligt rundt om i kommunerne, ligesom også indholdet er forskelligt. Det drejer sig om forskellige typer overgangsstrukturer, som fx består af alt fra rullende skolestart, hvor skolen modtager børn fra børnehaverne fire gange årligt, til forskellige former for før-fritidstilbud<sup>2</sup>, som starter i foråret og slutter i august, når skolen starter.
- Flere børnehaver besøger skolen og/eller fritidstilbuddet end omvendt. Stort set alle børnehaver tilkendegiver at have besøgt minimum én skole og/eller ét fritidstilbud, mens færre tilkendegiver at have været på besøg i børnehaven. Og flere skoler end dagtilbud følger op på det enkelte barns trivsel de første måneder efter skolestart. Lige over halvdelen (55 pct.) af indskolingslederne tilkendegiver, at de følger op på det enkelte barns trivsel de første måneder efter skolestart, hvorimod omkring én ud af fire (24 pct.) af dagtilbudslederne tilkendegiver det samme. Tre ud af fire dagtilbud slipper altså børnene helt, når først børnene er startet i skole.
- DEAs undersøgelse viser, at stort set alle skoler ”i høj grad” eller ”i nogen grad” har tilrettelagt specifikke indsatser i indskolingen for at få alle børn til at indgå i en undervisningssammenhæng. Der er her fx tale om forskellige udgaver af AKT-indsatser (AKT: adfærd, kontakt, trivsel).

### Opmærksomhedspunkter

På baggrund af det anvendte undersøgelsesdesign kan der ikke udledes deciderede anbefalinger, men undersøgelsens kvantitative og kvalitative fund har resulteret i følgende opmærksomhedspunkter:

- I forlængelse af konklusionen om, at dagtilbudsledere og indskolingsledere ikke har en fælles forståelse for det skoleforberedende arbejde med tal og bogstaver, er der behov for at være opmærksom på, at man i dagtilbud og indskolinger lokalt drøfter og opnår en fælles forståelse af, hvordan man bør arbejde med fx tal og bogstaver i dagtilbuddet, samt hvordan indskolingen bedst følger op på og bygger videre på dette arbejde. Stort set alle dagtilbud arbejder med tal og bogstaver i det skoleforberedende arbejde, og det er derfor vigtigt at fokusere på, *hvordan* man i dagtilbuddene bedst arbejder med tal og bogstaver.
- Da dagtilbudslederne vurderer 0.-klasseleverne signifikant bedre, end indskolingslederne gør, er der behov for, at de kommunale forvaltninger udarbejder et retningsvisende materiale, som sætter rammerne for, hvad det vil sige at være rustet til en god skolegang, samt hvad det vil

---

<sup>2</sup> Fritidstilbud bruges i denne rapport som en samlet betegnelse for både fritidshjem og SFO. Fritidshjem er underlagt dagtilbudsloven, mens SFO'er er en del af skolen og derfor følger folkeskoleloven (uvm.dk 2017).

sige at være en børneparat skole. Derudover er der behov for, at dagtilbud og skoler lokalt opnår fælles forståelse for, hvad det vil sige at være rustet til en god skolegang, hvordan dagtilbuddet bør arbejde med dette, og hvordan skolerne bør bygge oven på dette arbejde. Endvidere er der behov for, at skolerne arbejder med, hvad det vil sige at være børneparat og dermed være i stand til at modtage den gruppe af børn, der sidder i 0. klasserne, som fx kan have udfordringer med robusthed, vedholdenhed, fordybelse og at modtage og forstå en kollektiv besked.

- Da flere dagtilbudsledere efterlyser mere engagement fra skolernes side, er der behov for opmærksomhed på, at skolerne også har gavn af at besøge børnehaverne og derfor bør gøre dette og blive klogere på børnehavernes skoleforberedende arbejde. Dette kan bidrage til at mindske kulturkløften mellem dagtilbud og skole og skabe bedre sammenhænge.
- Eftersom knap halvdelen af indskolingslederne ikke følger op på det enkelte barns trivsel de første måneder efter skolestart, og kun omkring én ud af fire (24 pct.) af dagtilbudslederne tilkendegiver det samme, er der behov for opmærksomhed på, hvor vigtig trivsel og venner er for barnets skolegang, og hvilken betydning både skolens og dagtilbuddets opfølgning efter første skoledag kan have for skolestarten.
- Samarbejde med mange dagtilbud og skoler er en barriere for børnenes overgang til skole og er især en barriere for store skoler, som oftest modtager børn fra mange dagtilbud. I takt med tendensen til, at små institutioner sammenlægges og lukkes, er der brug for opmærksomhed på, hvordan især store skoler arbejder med at skabe bedre sammenhænge trods mange samarbejdsinstitutioner.
- Flere dagtilbudsledere og indskolingsledere peger på, at en årlig evaluering af strategien for samarbejdet mellem dagtilbud og skole er vigtig for at vedligeholde og forbedre sammenhængen mellem dagtilbud og skole. Der er behov for at have et særskilt fokus på den evaluerende del, hvor man helt konkret overvejer, hvordan indsatsen kan forbedres eller nytænkes.
- Da DEAs undersøgelse viser, at sammenhængen mellem dagtilbud og skole er struktureret meget forskelligt i de enkelte kommuner, er der behov for undersøgelser af, hvilke overgangsstrukturer der skaber den bedste sammenhæng og skolestart for børnene, og i særdeleshed hvilke der ikke gør.

## Hvad ved vi allerede?

Både den danske og den internationale litteratur om sammenhængen mellem dagtilbud og skole er omfattende. På trods af den megen viden er der tegn på, at sammenhængen mellem dagtilbud og skole stadig kan forbedres. Det hænger sandsynligvis sammen med, at det at skabe en god sammenhæng er en kompleks opgave, som kræver samarbejde mellem flere aktører samt overblik over både indre og ydre faktorer, som påvirker barnets første tid i skolen. Det er en kompleks opgave at skabe overblik over og vurdere indsatsen på området, da sammenhængen håndteres meget forskelligt fra kommune til kommune. KL's undersøgelse fra 2016 viser, at mens 82 ud af 98 kommuner baserer samarbejdet mellem dagtilbud og skole på en kommunal strategi, har 16 kommuner enten ikke et klart defineret samarbejde, eller de lader de enkelte dagtilbud og skoler definere samarbejdet selv (KL 2016).

En OECD-undersøgelse (2017) beskriver, at eksisterende forskning peger på otte elementer, som er vigtige for at opnå vellykkede overgange fra dagtilbud til skole:

1. Dagtilbud og skoler har et fælles syn på overgangen fra dagtilbud til skole.
2. Tilpasning og balance i forhold til, hvad og hvordan børn lærer i dagtilbud og skole, så det er sammenhængende (bl.a. i form af læreplaner og pædagogisk praksis)
3. Fælles forståelse for børns individuelle forskelle, og hvordan hvert barn lærer forskelligt
4. Samarbejdspraksis mellem pædagogisk personale i dagtilbud og lærere i skolen, fx ved at dele skriftlig information om børns udvikling og oplevelser
5. Fælles pædagogisk forståelse blandt personale i dagtilbud og skoler gennem kompetenceudvikling
6. Tilpasning af arbejdsvilkårene for personale i dagtilbud og skoler, så de ligner hinanden
7. Flexibilitet og lydhørhed i forhold til individuelle behov i kommuner, familier og hos det enkelte barn
8. Samarbejde mellem personale, ledere, forældre og lokalsamfund baseret på gensidig kommunikation, inklusion, tillid og respekt (Børne- og Socialministeriet 2017).

Alle dagtilbud i Danmark har siden 2004 skullet arbejde med pædagogiske læreplaner, som blandt andet har skullet gøre sammenhængen mellem dagtilbud og skolen mere harmonisk ved at styrke børnenes kompetencer og fremme samarbejdet mellem dagtilbud og skole. En undersøgelse fra EVA (2012) viser imidlertid, at 53 pct. af 0.-klasselærerne vurderer, at der var kommet flere børn i skoleårene 2010 og 2011, som ikke var skoleparate, i forhold til skoleårene 2002-2005. Ved at spørge 0.-klasselærerne om forskellige kompetencer påpeger EVA, at flere børn starter i skole med gode sproglige kompetencer, mens færre børn er i besiddelse af de personlige og sociale kompetencer, som der kræves for at gå i skole (EVA 2012).

Dette ligger i tråd med flere undersøgelser (LeDoux 1998; Fisher 2009), som fremhæver vigtigheden af børnenes tanker og forventninger til skolestarten, da børnenes perspektiv ofte adskiller sig fra pædagogernes. Pædagogerne har typisk fokus på faglighed, læreplaner og akademiske evner, mens børnene bekymrer sig om sociale normer og adfærd. Det er centralt at være opmærksom på, at børnene skal trives socialt for at få maksimalt udbytte af læringsprocessen (Christoffersen et al. 2014).



## Hvad er skoleparathed?

Skoleparathed som begreb har eksisteret længe, og der er løbende sket en udvikling i synet på skoleparathed. Tidligere var fokus på de færdigheder og den viden, som børnene skulle besidde forud for skolestart, og barnets modenhed blev vurderet ud fra en forestilling om, at de fleste børn udvikler sig nogenlunde ens. Dette perspektiv var dominerende i Danmark frem til ca. 1970 (Holm & Schmidt 2015). Efterfølgende er synet på skoleparathed blevet mere komplekst, og det opfattes i dag som et samspil mellem børn, forældre, pædagoger, lærere, politik, praksis og miljø. Der er ikke nogen entydig definition i den internationale forskning, men der er overordnet enighed om at forstå skoleparathed som flerdimensionel og kontekstuel influeret over tid (Wesley & Buysse 2003). Dockett & Perry (2002) fremhæver, at lærere og forældre er mere optaget af, om børnene har lyst til at gå i skole og er glade. Børnenes sociale og emotionelle udvikling samt deres lyst til at lære er dermed kommet i fokus, når der tales om skoleparathed (Dockett & Perry 2002).

Skoleparathed var oprindeligt knyttet til, om barnet var klar til at starte i skole, men i Danmark og en række andre lande er fokus skiftet, så overgangen i højere grad omhandler de strukturer, der er, for, hvornår barnet skal starte i skole. Der stilles i dag større krav til, at skolerne er børneparate, hvilket indebærer, at der er samarbejde med børnehaven, og at skolen tilpasser sin undervisning til børnene. Kravet om børneparate skoler er heller ikke blevet mindre, i takt med at undervisningspligten træder i kraft det kalenderår, hvor barnet fylder seks år, og at det er blevet mere omstændeligt at udskyde skolestarten (Broström 2013).

Et amerikansk studie viser, at tidligt kendskab til tal og bogstaver inden skolestart er den mest afgørende faktor for senere læring – også mere afgørende end sociale færdigheder og koncentrationsevne. Tidligt kendskab til tal viste sig at være den mest afgørende faktor og dernæst tidligt kendskab til bogstaver, ord samt begyndelses- og endelsesordlyde (Duncan et al. 2007). Der er dog ikke danske studier, som bekræfter dette resultat. Andre studier (Denham 2006; Raver & Knitzer 2002; Stanek 2011) fremhæver vigtigheden af børns sociale og emotionelle kompetencer, både i forhold til oplevelsen af selve skolestarten og senere i uddannelsesforløbet. Når børn er i stand til at fastholde og skabe nye venskaber og få gode relationer til lærerne, er de mere positive over for skolen og deltager mere aktivt i og uden for undervisningen. Sociale og emotionelle faktorer såsom positiv selvopfattelse, sunde tilknytningsforhold samt emotionel viden og regulering forudsiger ofte akademisk succes, selv når der kontrolleres for kognitive færdigheder og familiebaggrund. Omvendt er mangler på det sociale og emotionelle område problematiske for børns skolegang. Eksempelvis har børn uden gode forhold til skolekammerater ofte sværlere ved at tilpasse sig skolerutiner (Denham 2006).

Stanek (2011) påpeger ligeledes vigtigheden af børnenes relationer for en succesfuld overgang mellem dagtilbud og skole. I sin ph.d.-afhandling følger hun den samme gruppe af børn i deres tid fra børnehaven over børnehaveklassen og frem til 1. klasse. Hun konkluderer, at det kan være problematisk, når dagtilbuddet ikke overfører viden til skolen om børnenes sociale fællesskaber og oplevelser af at gå i institution. Børn har forskellige erfaringer fra børnehaven, og det har stor betydning, om de har været vant til rummelige fællesskaber med plads til alle, eller om de omvendt har haft svært ved at få lov til at tage del i de sociale fællesskaber. I hendes undersøgelse afholdes der overleveringsmøder mellem dagtilbud og skole, men Stanek ser en tendens til at slippe børnene for hurtigt i overgangen. Det er svært at forudse, hvilken information der ender med at blive vigtig for barnets skolegang, så skolerne

bør i højere grad vende tilbage til daginstitutionerne for at få den nødvendige sparring og viden om barnet (EVA 2016).

### Balancen mellem kontinuitet og diskontinuitet

Med det nye syn på skoleparathed, som indebærer fokus på planlagte overgangsaktiviteter og samarbejde mellem dagtilbud og skole, har der været debat om, hvordan aktiviteterne og samarbejdet bedst muligt forbereder børnene på overgangen. Både danske og internationale studier (Curtis 1986; Richardson 1997; Pinkerton 1991; Ledger 1998; Yeboah 2002; Broström 2003; Fabian 2007; EVA 2015; Larsen 2014) fremhæver vigtigheden af kontinuitet for en succesfuld overgang. Hvis børnene oplever for store forandringer mellem dagtilbud og skole, har de sværere ved at finde sig til rette med deres nye identitet som skoleelev. Førnævnte forskning opfordrer til, at dagtilbuddene implementerer aktiviteter, som giver børnene mulighed for at udvikle de kompetencer, som de vil få brug for i indskolingen.

Fabian (2002) uddyber, at børnene ved overgangen til skolen udsættes for tre typer af diskontinuitet: fysisk, social og pædagogisk. Fysisk diskontinuitet indebærer forandringer i omgivelserne i forhold til størrelse, lokation og antallet af mennesker; social diskontinuitet handler om, at barnets identitet ændres, i takt med at der sker ændringer i det sociale netværk og de voksne omkring barnet; ideologisk diskontinuitet omhandler den ændrede tilgang til læring (Fabian 2002).

Det er især forskelle i dagtilbuddenes og skolernes pædagogiske praksisser, som diskuteres i litteraturen, da ændringer i de fysiske omgivelser og i de sociale relationer er uundgåelige i forbindelse med skolestart. Fisher (2009) og Broström (2013) karakteriserer børnehaveklassens praksis som mere lærerstyret og læringsorienteret i forhold til børnehaven, som i højere grad giver plads til børnenes eget initiativ.

Nyere forskning fokuserer stadig på, at kontinuitet i pædagogikken kan lette overgangen, men flere forskere inden for feltet (Dunlop 2007; Walsh et al. 2008; Winther-Lindqvist 2013; Ackesjö 2015) anerkender samtidig, at opbrud kan være positivt for børnenes læring. Hvis de skoleforberedende aktiviteter begyndes for tidligt, vil den sidste tid i børnehaven og den første tid i skolen være præget af kedsomhed, og forventningerne til skolestarten bliver ikke indfriet. Overgangen kan, ifølge Winther-Lindqvist (2013), blive for glidende. Der må gerne være en tydelig forskel i aktiviteterne i børnehaven og skolen, så børnene ikke blot oplever det første år i skolen som en gentagelse af børnehavens sidste år (EVA 2015).

Dunlop (2007) mener heller ikke, at overgange nødvendigvis skal ses i et negativt lys. Undersøgelser viser, at børn er mere robuste, end man skulle tro, og at de nyder en tilpas mængde af udfordringer (Ecclestone 2009). Hvis børnene ikke møder forandringer i deres tidlige liv, vil deres evne til at håndtere usikkerheder og forandringer senere i livet ikke blive etableret. Løsningen er derfor en tilpas mængde af både kontinuitet og diskontinuitet i overgangen (Walsh et al. 2008). Winther-Lindqvist nævner ligeledes, at det er, når vi oplever store forandringer i livet, at vi udvikler os. Hun fremhæver samtidig, at der er behov for kontinuitet i overgangen, og at den skal skabes ved at gøre læring til det gennemgående element. Børnene skal se sig selv som lærende individer, og de professionelle skal understøtte denne metalæring, så børnene oplever egen udvikling og bliver bevidste om deres læring (EVA 2015).

## Læring gennem leg

En udfordring forbundet med diskontinuitet er, at flere børn oplever vanskeligheder med at overføre viden og færdigheder fra dagtilbud til skole. Barnet kan pludselig have svært ved at håndtere opgaver i skolen, som det uden problemer kunne løse i børnehaven. Lave og Wenger (1991) forklarer dette ud fra, at læring er kontekstuel og bundet til et praksisfællesskab. Barnet videregiver ikke automatisk sin erhvervede læring, fordi skolelivet adskiller sig fra børnehaven (Broström 2003). Samtidig kan personlighedstræk som eksempelvis at være aktivt opsøgende og nysgerrig erstattes af en mere passiv adfærd, hvilket vil være til hinder for indlæringen. Hvis barnet har svært ved at indgå i det nye klassefællesskab, kan det hænge sammen med, at barnet ikke har udviklet tilstrækkeligt selvværd og tilstrækkelige sociale kompetencer, men det kan også skyldes, at barnet ikke har kunnet overføre sine kompetencer fra børnehaven (Broström 2013). Dette understreger samtidig Staneks pointe om betydningen af børnenes sociale relationer i overgangen samt behovet for, at børnehavepædagogerne ikke slipper børnene ved skolestart (Stanek 2011).

Ifølge Broström (2007) er det ikke nok at arrangere eksterne overgangsaktiviteter som for eksempel gensidige besøg og informationsudveksling. For at sikre en succesfuld overgang skal vi arbejde på at udvikle barnets tænkning og refleksion, da det vil hjælpe barnet med at agere mere uafhængigt og bevidst i det nye miljø.

Broström (2003) pointerer samtidig, at der skal udvikles en ny psykisk struktur hos børnene, så de går fra at være motiveret af leg til at være motiveret af læring (Broström 2003). Winther-Lindqvist fremhæver, at bevidstheden om egen læring skal opbygges ud fra læringsbegrebet i børnehaven, som bør fokusere på børnenes legeaktiviteter i stedet for udelukkende at være forbundet med skoleundervisning (EVA 2015). Leg er en aktivitet, som afføder ny viden, nye færdigheder og ny handling, og leg kan derfor fungere som en overgangsaktivitet, der skaber en mere kompleks tænkning hos barnet.

## Udfordringer for det tværprofessionelle samarbejde

Det fælles, tværgående samarbejde mellem dagtilbud, skole og fritidstilbud fremgår af lovgrundlaget for 0.-klasserne, men det er som tidligere nævnt meget forskelligt fra kommune til kommune, hvordan opgaven løses i praksis. Ifølge Larsen (2014) må et tværprofessionelt samarbejde tage udgangspunkt i distribueret viden – det vil sige en forståelse af, at ingen parter har den fulde indsigt, erfaring eller metode til at sikre barnet en god overgang. Samarbejdet skal derfor bygge på den viden, som kan udvikles i fællesskab (Larsen 2014).

Der er imidlertid flere udfordringer forbundet med et samarbejde, som går på tværs af faggrupper og institutionsgrænser. Selvom læreres og pædagogers arbejdsområder ligger tæt op ad hinanden, kommunikerer faggrupperne ud fra forskellige fagkoder, og dagtilbud og skoler arbejder samtidig ud fra forskellige læreplaner og lovkrav (Larsen 2014). Selv når et samarbejde er ønsket af begge parter, kan processen være præget af udfordringer på grund af fagspecifik kultur og fagspecifikt sprog.

Larsen (2014) beskriver tre former for tværprofessionelt samarbejde: det enkle samarbejde, det koordinerende samarbejde og det samskabende samarbejde. Ved det enkle samarbejde arbejdes der ud fra en fælles forståelse af opgaven, men udførelsen sker i hver sin institutionelle kontekst. Samarbejdet afspejler ikke opgavens kompleksitet, og fokus er kun på, at opgaven løses. Eventuel evaluering sker

partielt. Det koordinerende samarbejde er ligeledes optaget af, at opgaven løses, men også *hvordan* den løses. Der er en vis koordinering af indsatserne, og samarbejdsrelationerne er typisk mere forpligtende. Samarbejdet bliver oftest evalueret, men det fører ikke altid til ændringer i praksis, og der stilles ikke krav til faggrupperne om at bevæge sig ud over egen praksis eller faglige forståelse. I det samskabende samarbejde sker der derimod grænsekrydsninger, som resulterer i nye fælles forståelser og fremgangsmåder, så deltagernes og institutionernes praksis udvikles. Der er ikke kun fokus på, at opgaven løses, og hvordan den løses, men også *hvorfor* den løses. Udgangspunktet for samarbejdet er en kompleks forståelse af barnets liv og udvikling, hvor de forskellige kontekster opfattes som forbundne. Samarbejdet giver faglige udfordringer og mulighed for professionel læring (Larsen 2014).

I et samskabende samarbejde kan der udvikles og implementeres en overgangspædagogik, som forbinder barnets viden og kompetencer fra børnehaven til den viden og de kompetencer, som barnet forventes at have i skolen (Larsen 2014). Det er netop denne overgangspædagogik, der sikrer en kontinuert læringshistorie mellem børnehave og skole, som er essentiel for skabelsen af en positiv overgang.

## Resultater fra DEAs undersøgelse

I de følgende afsnit gennemgås resultaterne fra DEAs kvantitative spørgeskemaundersøgelse samt opfølgende kvalitative interviews. Resultaterne baserer sig på kvantitative svar fra sammenlagt 745 dagtilbudsledere<sup>3</sup> og indskolingsledere<sup>4</sup> i landets 15 største kommuner samt kvalitative svar fra i alt fem interviews med i alt 11 indskolingsledere og fire dagtilbudsledere. Først ser vi nærmere på dagtilbuds- og indskolingslederes vurdering af anvendeligheden af kommunens strategi for sammenhængen mellem dagtilbud og skole. Dernæst spørger vi, hvilke barrierer man oplever i arbejdet med sammenhænge mellem dagtilbud og skole. Dette følges op af en beskrivelse af, hvilke aktiviteter respondenterne tilkendegiver at have gennemført indenfor det seneste år. Dernæst beskrives det, hvad hhv. dagtilbudsledere og indskolingsledere vurderer som særligt vigtigt i det skoleforberedende arbejde. I forlængelse heraf følger et afsnit, hvor hhv. dagtilbudsledere og indskolingsledere vurderer, i hvilken grad børnene kan det, der er behov for, når de starter i 0. klasse. Dernæst præsenteres respondenternes vurdering af børnenes skoleparathed og skolernes børneparathed. Til sidst præsenteres dagtilbudslederens og indskolingslederens vurderinger af deres egen indsats samt samarbejdspartens indsats. Bagerst i rapporten findes en beskrivelse af den metodiske fremgangsmåde.

### Der er styr på strategierne

DEAs spørgeskemaundersøgelse viser, at alle de 15 kommuner, som har medvirket i undersøgelsen, har en kommunal strategi for sammenhængen mellem dagtilbud og skole. De kvalitative interviews vidner om, at der er forskel på, om strategien hovedsageligt er centraliseret fra forvaltningens side, eller om strategien lægger mere op til decentral fortolkning. En strategi kan være alt fra en forandringsteori med konkrete effektmål, som alle i kommunen arbejder hen imod, til overordnede visioner, som fortolkes decentralt til lokale samarbejdsaftaler mellem det enkelte dagtilbud og den enkelte skole. Dog tilkendegiver stort set alle dagtilbudslederne og indskolingslederne i undersøgelsen, at kommunens strategi er anvendelig: Omkring ni ud af ti indskolingsledere og dagtilbudsledere vurderer, at kommunen "i høj grad" eller "i nogen grad" har en anvendelig strategi for sammenhængen mellem dagtilbud og skole. Knap halvdelen af indskolingslederne (48 pct.) vurderer "i høj grad", at kommunen har en anvendelig strategi, og over halvdelen (56 pct.) af dagtilbudslederne vurderer det samme.

I de kvalitative interviews peges der på vigtigheden af, at der er en lokal mulighed for at fortolke kommunens strategi til noget, der kan give mening i den praksis, der findes i dagtilbuddene og skolerne. Omvendt er nogle også tilfredse med, at kommunen udstikker en retning, så alle ikke skal "opfinde den dybe tallerken" rundtom i kommunen. Noget tyder altså på, at det handler om at finde den rette balance mellem at udstikke standardiserede retningslinjer fra forvaltningen og samtidig give plads til lokal fortolkning, så de standardiserede retningslinjer giver mening i den decentrale virkelighed ude i dagtilbuddene og på skolerne. I den forbindelse peger flere på, at de også har været glade for at bidrage til udviklingen af kommunens standardiserede retningslinjer, fordi det netop har haft betydning for, at retningslinjerne har givet mening for dem at arbejde med. Et andet opmærksomhedspunkt, der findes i

---

<sup>3</sup> Titlerne varierer ude i kommunerne, og betegnelsen dagtilbudsleder bruges her som en samlet betegnelse for fx pædagogiske ledere, assisterende ledere eller souschefer i dagtilbud.

<sup>4</sup> Titlerne varierer ude i kommunerne, og betegnelsen indskolingsleder bruges her som en samlet betegnelse for fx viceskoleledere, souschefer eller koordinatore med ansvaret for sammenhængen mellem dagtilbud og skole.

interviewene, er behovet for en årlig evaluering. Flere dagtilbudsledere og indskolingsledere peger på, at en årlig evaluering af strategien for samarbejdet mellem dagtilbud og skole er vigtig for at vedligeholde og forbedre sammenhængen mellem dagtilbud og skole. Nogle fortæller om, at de har et årligt møde mellem dagtilbud og skole, men at mødet hurtigt kommer til at have karakter af "det går da meget godt, lad os gøre det igen næste år". Der er altså behov for at have et særskilt fokus på den evaluerende del, hvor man helt konkret overvejer, hvordan indsatsen kan forbedres eller nytænkes.

Nærværende undersøgelse viser også, at sammenhængen er struktureret meget forskelligt i de enkelte kommuner. Det drejer sig om forskellige typer overgangsstrukturer, som består af alt fra rullende skolestart, hvor skolen modtager børn fra børnehaverne fire gange årligt, til forskellige former for før-fritidstilbud<sup>5</sup>, som starter i foråret og slutter i august, når skolen starter. Igen er der flere udgaver af denne før-skole-periode, som nogle steder er struktureret, ved at en pædagog fra børnehaven følger med over som personale i et før-fritidstilbud, hvorved de opnår samme normering som i børnehaven, til en udgave, hvor børnehaverne slipper børnene i maj måned, når de overleveres til et før-fritidstilbud, inden de starter i skole i august. Derudover findes der overgange uden en før-skole-periode, hvor børnene stopper i børnehaven inden sommerferien og starter i skole efter sommerferien. Og endelig findes der flydende overgange, hvor både dagtilbud og skole skiftes til at besøge hinanden en formiddag om ugen i løbet af året op til børnenes skolestart. Derudover arbejder man nogle steder med tidlig klassedannelse, hvor børnehavepædagoger og indskolingslærere sætter sig sammen for at danne klasser inden sommerferien, mens man andre steder arbejder med sen klassedannelse, hvor man starter med at opdele børnene i grupper og først flere måneder senere danner de konkrete klasser, når man har observeret, hvordan børnene interagerer med hinanden.

I det følgende beskrives dagtilbudsledernes og indskolingsledernes oplevelser af barrierer ift. at skabe en sammenhængende overgang mellem dagtilbud og skole.

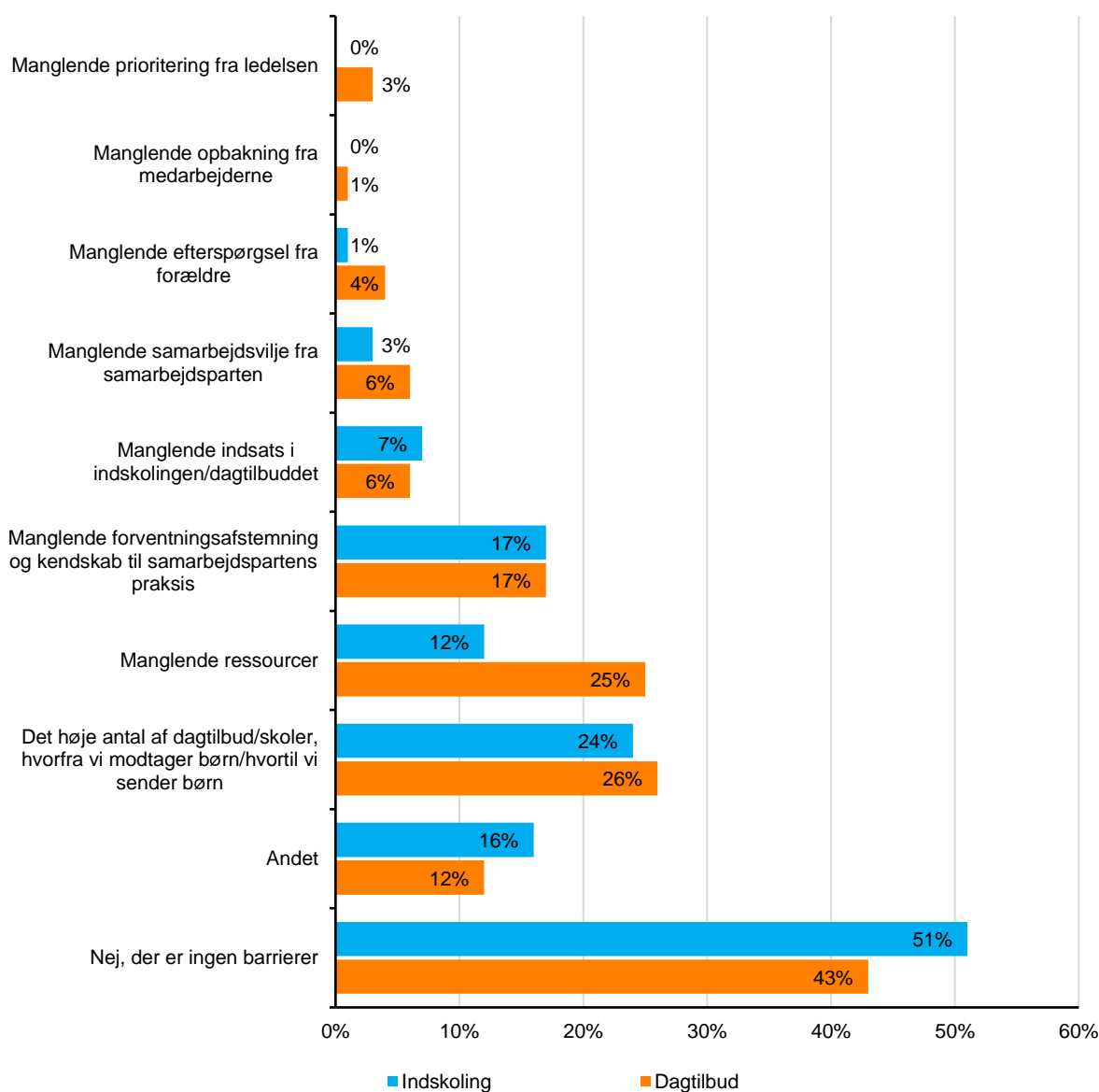
---

<sup>5</sup> Fritidstilbud bruges i denne rapport som en samlet betegnelse for både fritidshjem og SFO. Fritidshjem er underlagt dagtilbudsloven, mens SFO'er er en del af skolen og derfor følger folkeskoleloven (uvm.dk 2017).

## Der er stadig barrierer for sammenhængen mellem dagtilbud og skole

I spørgeskemaundersøgelsen har DEA spurgt dagtilbudsledere og indskolingsledere i landets 15 største kommuner om, hvorvidt de oplever barrierer, og i givet fald hvilke, for samarbejdet om en sammenhængende overgang mellem dagtilbud og skole.

**Figur 1: Oplevede barrierer for samarbejdet om at skabe en sammenhængende overgang mellem dagtilbud og skole**



Note: Beregningerne er baseret på surveybesvarelser fra kommunale dagtilbud og folkeskoler i landets 15 største kommuner. N = 745 (540 kommunale dagtilbud og 205 folkeskoler). Svarene er vægtet ud fra institutionstype på kommuneniveau. Spørgsmålsformulering: "Oplever du barrierer for samarbejdet om at skabe en sammenhængende overgang mellem dagtilbud og skole/fritidstilbud?"

Kilde: DEAs survey om sammenhængen mellem dagtilbud og skole, 2017

Som det fremgår af ovenstående figur, oplever omkring halvdelen (51 pct.) af indskolingslederne og under halvdelen (43 pct.) af dagtilbudslederne, at der slet ikke er nogen barrierer for samarbejdet om at

skabe en sammenhængende overgang mellem dagtilbud og skole. I interviewene peger flere på, at de har arbejdet med sammenhængen mellem dagtilbud og skole i mange år, og derfor opleves det langt hen ad vejen ikke, som om der er deciderede barrierer. Det betyder dog ikke, at der ikke stadig kan være elementer, der generer eller udfordrer arbejdet. Omvendt er det omkring halvdelen af indskolingslederne og over halvdelen af dagtilbudslederne, som oplever, at der er barrierer.

Der er kun få eller ingen, som oplever, at følgende udgør barrierer for sammenhængen mellem dagtilbud og skole: manglende prioritering fra ledelsen, manglende opbakning fra medarbejdere, manglende samarbejdsvilje fra samarbejdsparten eller manglende indsats fra samarbejdsparten. 17 pct. af både dagtilbudslederne og indskolingslederne er derimod enige om, at manglende forventningsafstemning og kendskab til samarbejdspartens praksis er en barriere.

Der er flere dagtilbudsledere end indskolingsledere, der oplever ressourcer som en barriere for sammenhængen mellem dagtilbud og skole: Omkring én ud af fire (25 pct.) af dagtilbudslederne oplever, at manglende ressourcer er en barriere, hvorimod kun 12 pct. af indskolingslederne vurderer det samme. Yderligere er der på tværs af de 15 kommuner signifikant forskel på, hvor stor en andel af dagtilbudslederne og indskolingslederne som angiver, at manglende ressourcer er en barriere. For Herning og Randers Kommune er det under 10 pct. af dagtilbudslederne og indskolingslederne, som oplever, at manglende ressourcer er en barriere. Mens det i de kommuner, hvor andelen er størst, er over halvdelen, som tilkendegiver, at manglende ressourcer er en barriere.

Omkring én ud af fire (24 pct.) af indskolingslederne oplever, at det store antal af dagtilbud, som de modtager børn fra, er en barriere. Tilsvarende oplever også omkring én ud af fire (26 pct.) af dagtilbudslederne, at det store antal af skoler, som børnehaverne sender børn til, er en barriere. At det opleves som en barriere at samarbejde med et stort antal institutioner, er overordnet gældende for alle de medvirkende kommuner.

I interviewene fortæller flere dagtilbudsledere og indskolingsledere, at det er udfordrende at samarbejde med mange forskellige institutioner om sammenhængen mellem dagtilbud og skole, hvilket også kan have at gøre med den geografiske afstand. En indskolingsleder fortæller, at de helt automatisk har det bedste samarbejde med den børnehave, som ligger tættest på. I den forbindelse fortæller flere dagtilbudsledere og indskolingsledere, at samarbejdet om sammenhængen mellem dagtilbud og skole i høj grad er personbåret. Først og fremmest handler det om at kende eller finde frem til de konkrete personer, som har ansvaret for arbejdet med sammenhængen mellem dagtilbud og skole. Derudover handler det også om, hvor engagerede og motiverede de konkrete personer er for at få samarbejdet til at fungere på bedste vis. En dagtilbudsleder forklarer:

*Hvorvidt samarbejdet fungerer godt, er meget personbåret. Det afhænger meget af skolelederen, og der er en enorm forskel på, hvordan samarbejdet foregår, og hvor højt det er prioriteret, på den enkelte skole. – Citat Anders<sup>6</sup>, dagtilbudsleder, Odense Kommune*

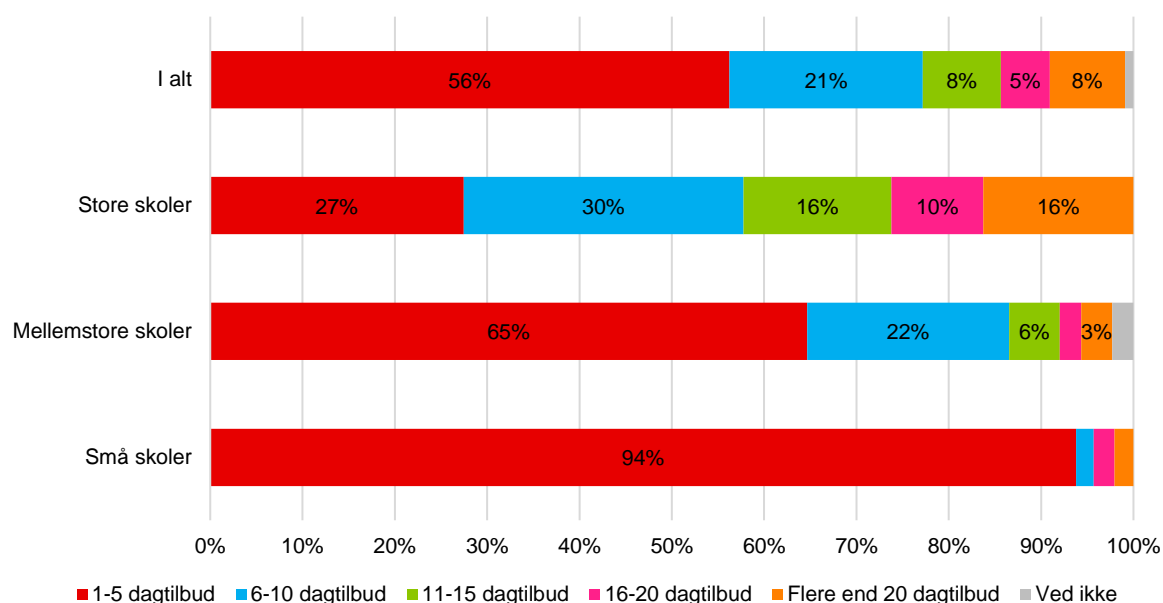
---

<sup>6</sup> Interviewpersonernes navne er opdigtede af hensyn til respondenternes anonymitet.



At modtage og sende børn fra og til mange forskellige institutioner kan være geografisk betinget, men bliver også yderligere udfordret af, at samarbejdet opleves som meget personbåret. Men hvor mange institutioner modtager skoler egentlig børn fra i landets 15 største kommuner? Nedenstående figur viser, hvor mange dagtilbud de medvirkende skoler modtog børn fra i 2017. Figuren viser både fordelingen blandt de samlede skoler og derudover også fordelingen opdelt på store, mellemstore og små skoler.

**Figur 2: Antallet af forskellige dagtilbud, som skolerne modtog børn fra**



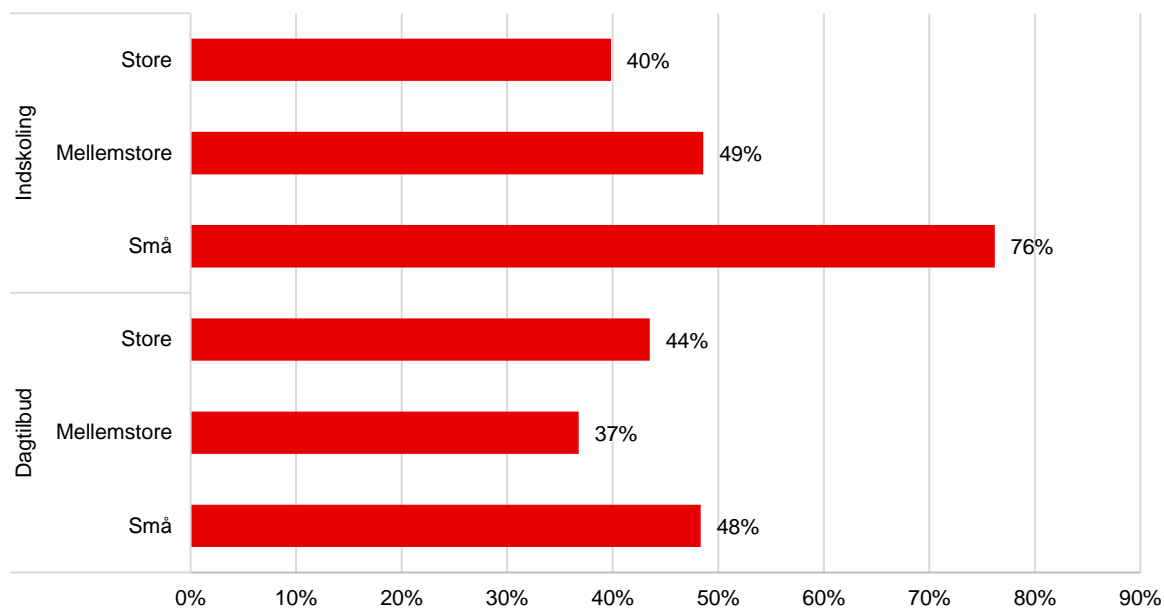
*Note: Beregningerne er baseret på surveybesvarelser fra folkeskoler i landets 15 største kommuner. N = 205 (48 små skoler, 85 mellemstore skoler og 72 store skoler). Svarene er vægtet ud fra institutionstype på kommuneniveau. Skolestørrelserne er defineret således: Små skoler har op til 28 børn på 0. klassetrin, mellemstore skoler har mellem 29 og 56 børn på 0. klassetrin, og store skoler har mere end 56 børn på 0. klassetrin. Spørgsmålsformulering: "Hvor mange forskellige dagtilbud (børnehaver og integrerede institutioner) modtog din skole (hovedparten) af 0.-klasseeleverne fra dette år?".*

*Kilde: DEAs survey om sammenhængen mellem dagtilbud og skole, 2017*

Ikke overraskende viser ovenstående figur, at jo større skolen er, jo flere dagtilbud modtager skolen børn fra. Stort set alle de små skoler (94 pct.) modtager børn fra kun ét til fem dagtilbud, hvilket kun er gældende for 27 pct. af de store skoler. Omvendt er der 16 pct. af de store skoler, som modtager børn fra 20 eller flere dagtilbud, hvilket kun er gældende for 3 pct. af de mellemstore skoler og 2 pct. af de små skoler.

I forlængelse af ovenstående viser spørgeskemaundersøgelsen også, at signifikant flere små skoler svarer, at de ikke oplever nogen barrierer. Nedenstående figur viser andelen af hhv. store, mellemstore og små hhv. skoler og dagtilbud, som har svaret "Nej, der er ingen barrierer".

**Figur 3: Andel, som har svaret "Nej, der er ingen barrierer", fordelt på institutionsstørrelser**



Note: Beregningerne er baseret på surveybesvarelser fra kommunale dagtilbud og folkeskoler i landets 15 største kommuner. N = 745 (540 kommunale dagtilbud (190 små dagtilbud, 170 mellemstore dagtilbud og 180 store dagtilbud) og 205 folkeskoler (48 små skoler, 85 mellemstore skoler og 72 store skoler)). Svarene er vægtet ud fra institutionstype på kommuneniveau. Dagtilbudsstørrelserne er defineret således: Små dagtilbud har op til 40 børn i børnehavnegruppen, mellemstore dagtilbud har mellem 41 og 60 børn i børnegruppen, og store dagtilbud har over 60 børn i børnehavnegruppen. Skolestørrelserne er defineret således: Små skoler har op til 28 børn på 0. klassetrin, mellemstore skoler har mellem 29 og 56 børn på 0. klassetrin, og store skoler har mere end 56 børn på 0. klassetrin. Figuren er baseret på svaret "Nej, der er ingen barrierer" på spørgsmålet "Oplever du barrierer for samarbejdet om at skabe en sammenhængende overgang mellem dagtilbud og skole/fritidstilbud?".

Kilde: DEAs survey om sammenhængen mellem dagtilbud og skole, 2017

Som det fremgår af ovenstående figur, så er der signifikant flere små skoler, som har svaret "Nej, der er ingen barrierer". Når man ser på svarene fra dagtilbudslederne, så er den største gruppe, som svarer, at der ikke er nogen barrierer, også dagtilbudsledere fra små børnehaver, men forskellen er dog ikke signifikant her.

Når man i interviewene spørger både dagtilbudsledere og indskolingsledere, hvad de ser som den største udfordring for at skabe en sammenhængende overgang mellem dagtilbud og skole, så fortælles der om barrieren, at det er svært at samarbejde med flere forskellige institutioner. Derudover fortæller flere dagtilbudsledere og indskolingsledere om en kulturel kløft mellem dagtilbuddene og skolerne, som handler om forskellige tilgange til børnene, eget fag og hinandens fag. Ikke alle de interviewede oplever denne kulturelle kløft, men dem som gør, de fortæller, at det handler om, hvilken status man tillægger pædagogfaget og lærerfaget, samt hvor grænsen går for, hvad de to faggrupper hver især bør tage sig af i arbejdet med børnene. Selvom man generelt oplever samarbejdet som godt, så oplever nogle af både dagtilbudslederne og indskolingslederne, at der findes en kulturel kløft mellem dagtilbud og skole. En indskolingsleder forklarer:

*Den største barriere, hvis man kigger på samarbejdet, det er de to kulturer, der skal mødes. At man har et opdrag i børnehaven, som er en ting, og så har vi i folkeskolen et helt andet opdrag. Vi taler også forskelligt om børnene. De hedder børn, når de går i børnehave, og når de kommer over til os, hedder*

*de elever. Jeg synes, der er noget i det, og også når man taler om, hvad det er, børnene kan, så har man en anden måde at være sammen med børnene på. Der er en stor kulturkløft. Det synes jeg måske er den største barriere, det er de to kulturer, vi skal have forenet i overgangen. – Citat Margrethe, indskolingsleder, Horsens Kommune*

I forbindelse med spørgsmålet om barrierer har det ikke været en mulighed at svare "kulturelle forskelle mellem dagtilbud og skole", men som tidligere nævnt har 17 pct. af både dagtilbudslederne og indskolingslederne svaret, at manglende forventningsafstemning og kendskab til samarbejdspartens praksis er en barriere. I forbindelse med den kulturelle kløft oplever nogle dagtilbudsledere, at de lægger flere kræfter og mere energi i samarbejdet om sammenhængen mellem dagtilbud og skole, end indskolingerne gør. En dagtilbudsleder forklarer:

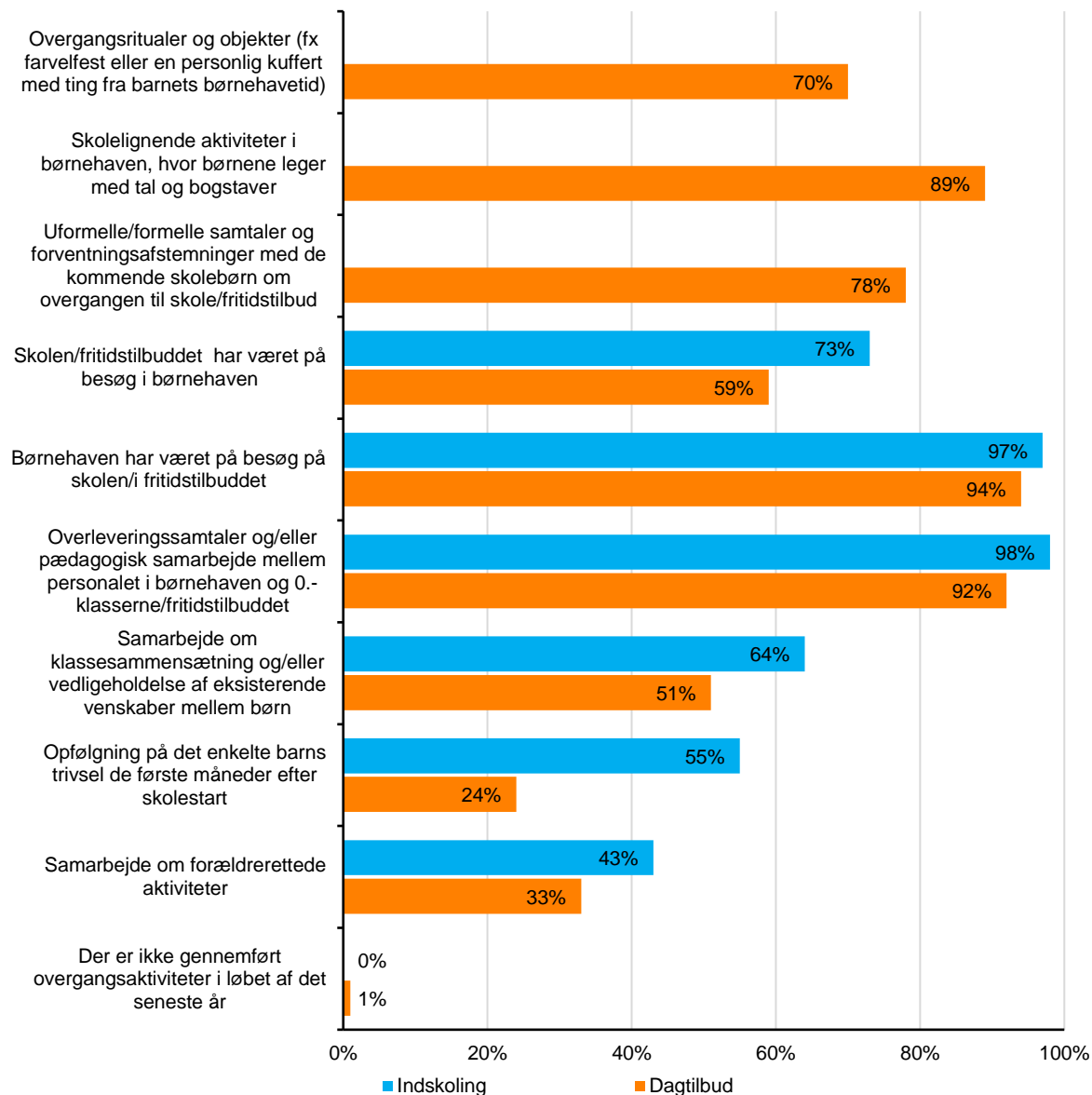
*Jeg mangler, at skolerne har en interesse for daginstitutionsområdet. Jeg har også tænkt på, om jeg synes, at de måske ser lidt ned på faget. Der ligger en notorisk konflikt mellem lærere og pædagoger, det har der i hvert fald gjort på mange skoler i mange år. Så jeg oplever, at man er optaget af sig selv, hvor vi jo også prøver at involvere os i skolen. Men der er jo samarbejde, og der er et rigtig godt samarbejde, det er slet ikke sådan. Men jeg mangler lidt den anden vej. Når skolen siger 'I kan arbejde med det her og det her', så er det jo ting, vi gør. Der mangler viden om vores hverdag, og hvordan vi arbejder. – Citat Morten, dagtilbudsleder, Frederiksberg Kommune*

Som det fremgår af ovenstående citat, så kan skolens manglende besøg hos børnehaven betyde, at skolen har mindre kendskab til det arbejde, pædagogerne i børnehaven faktisk udfører i det skoleforberedende arbejde. Som det vil blive illustreret i det kommende afsnit, viser spørgeskemaundersøgelsen også, at flere dagtilbud besøger skolerne eller fritidstilbuddet end omvendt. DEA har undersøgt, hvilke aktiviteter der er blevet gennemført i løbet af det seneste år i relation til sammenhængen mellem dagtilbud og skole, hvilket fremgår af følgende afsnit.

## Næsten alle dagtilbud leger med tal og bogstaver

DEA har spurgt både dagtilbudsledere og indskolingsledere i landets 15 største kommuner om, hvilke aktiviteter de har gennemført i løbet af det seneste år.

**Figur 4: Overgangsaktiviteter, som er gennemført i løbet af det seneste år**



Note: Beregningerne er baseret på surveybesvarelser fra kommunale dagtilbud og folkeskoler i landets 15 største kommuner. N = 745 (540 kommunale dagtilbud og 205 folkeskoler). Svarene er vægtet ud fra institutionstype på kommuneniveau. Spørgsmålsformulering: "Hvilke overgangsaktiviteter er gennemført i løbet af det seneste år?".

Kilde: DEAs survey om sammenhængen mellem dagtilbud og skole, 2017

Som det fremgår af ovenstående figur, bliver der gennemført mange aktiviteter ude i kommunerne, og kun et dagtilbud har tilkendegivet, at der slet ikke er gennemført overgangsaktiviteter i løbet af det seneste år.

Stort set alle dagtilbudsledere og indskolingsledere (hhv. 92 pct. og 98 pct.) tilkendegiver, at de har gennemført overleveringssamtaler og/eller pædagogisk arbejde med personalet i børnehaven og 0.-klasserne/fritidstilbuddet. På samme vis tilkendegiver stort set alle dagtilbudsledere og indskolingsledere (hhv. 97 pct. og 94 pct.), at børnehaven har været på besøg på skolen/i fritidstilbuddet. Færre tilkendegiver, at skolen/fritidstilbuddet har været på besøg i børnehaven. Knap to ud af tre indskolingsledere (73 pct.) tilkendegiver, at de har været på besøg i børnehaven, mens endnu færre (63 pct.) af dagtilbudslederne tilkendegiver, at skolen/fritidstilbuddet har været på besøg hos dem. Som beskrevet i foregående afsnit modtager skoler børn fra flere forskellige institutioner, og en enkelt skole kan modtage børn fra 20 dagtilbud eller flere. I forlængelse heraf skal man huske på, at når stort set alle dagtilbudsledere tilkendegiver at have besøgt skolen/fritidstilbuddet, så betyder det, at de som minimum har besøgt én af skolerne/et af fritidstilbuddene – og det samme gælder svarene fra indskolingslederne. På tværs af de 15 kommuner er der signifikant forskel på andelen, som har angivet, at skolen/fritidstilbuddet har været på besøg i børnehaven. Der, hvor andelen er mindst, er det kun omkring 14 pct., som har angivet, at skolen har været på besøg i børnehaven, mens det i de kommuner, hvor andelen er størst (Herning og Horsens Kommune), er omkring 86 pct., som svarer dette.

På trods af variation mellem kommunerne er det overordnede billede dog stadig, at der er flere steder, hvor børnehaven besøger skolen, end omvendt. Som tidligere nævnt hænger dette også sammen med den kulturelle kløft, som nogle steder eksisterer mellem dagtilbud og skoler. Noget tyder på, at dagtilbuddene i højere grad end 0.-klasserne bevæger sig over på den anden side af kløften. De steder, hvor skolens personale besøger dagtilbuddet, har dagtilbuddet stor glæde af besøget, som betyder, at 0.-klasselæreren netop får kendskab til, hvordan man arbejder i børnehaven, samt et kendskab til børnene i deres egne rammer. En dagtilbudsleder forklarer:

*0.-klasselærerne er på besøg hos os en formiddag, inden børnene skal starte, og spørger ind til vores hverdag. For pædagogerne i indskolingen glemmer lidt, hvad en børnehave er. Når 0.-klasselærerne er her, får de set, at børnene er mindre. Så der er en forventningsafstemning om, hvad børnene kan. Og de er rigtig glade for at være dernede. Og så genkendeligheden af, at når børnene starter i skole, så har de set hinanden før. Det får de meget ud af. – Citat Maiken, dagtilbudsleder, Aalborg Kommune*

Over halvdelen (64 pct.) af indskolingslederne tilkendegiver, at de har samarbejdet om klassesammen-sætning og/eller vedligeholdelse af eksisterende venskaber mellem børn, mens omkring halvdelen (51 pct.) af dagtilbudslederne tilkendegiver det samme. Når man ser på, hvor mange der tilkendegiver at følge op på det enkelte barns trivsel de første måneder efter skolestart, så viser sig her en interessant men måske ikke overraskende forskel mellem de to respondentgrupper: Over halvdelen (55 pct.) af indskolingslederne tilkendegiver, at de følger op på det enkelte barns trivsel de første måneder efter skolestart, hvorimod omkring én ud af fire (24 pct.) af dagtilbudslederne tilkendegiver det samme. Tre ud af fire dagtilbud slipper altså børnene helt, når først børnene er startet i skole. Omvendt kan vi også konkludere, at knap halvdelen af 0.-klasserne ikke følger op på det enkelte barns trivsel efter skolestart. 43 pct. og 33 pct. af hhv. indskolingslederne og dagtilbudslederne tilkendegiver at have samarbejdet om forældrerettede aktiviteter.

Når man kigger på de overgangsaktiviteter, som udelukkende retter sig mod børnehaverne, så er skolelignende aktiviteter, hvor børnene leger med tal og bogstaver, den mest populære aktivitet i børnehaverne. Knap ni ud af ti dagtilbudsledere tilkendegiver, at de har gennemført skolelignende aktiviteter i

løbet af det seneste år. En anden populær aktivitet er uformelle/formelle samtaler og forventningsafstemninger med de kommende skolebørn om overgangen til skole/fritidstilbud, som knap otte ud af ti dagtilbudsledere tilkendegiver at have gennemført. Resultaterne for begge førnævnte aktiviteter gælder for alle de 15 medvirkende kommuner, hvor der altså ikke er signifikant forskel på fordelingen af besvarelserne på tværs af kommunerne.

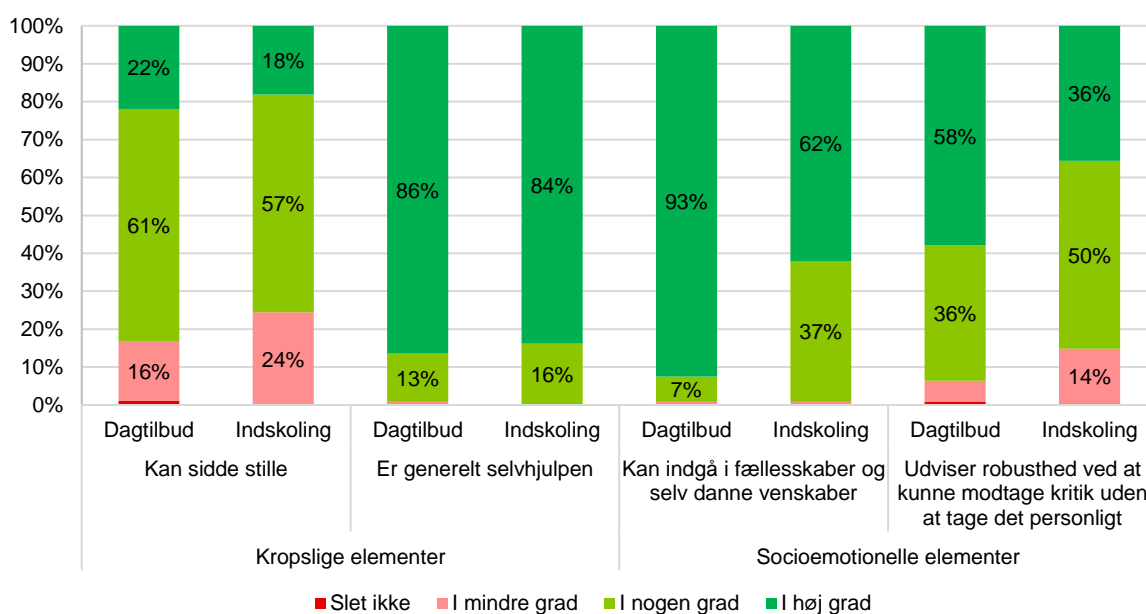
Endvidere har 70 pct. af dagtilbudslederne tilkendegivet, at der er gennemført overgangsritualer og -objekter (fx farvelfest eller en personlig kuffert med ting fra barnets børnehavetid). Dette varierer dog en del på tværs af kommunerne, hvor der er signifikant forskel på, hvor mange af dagtilbudslederne der tilkendegiver at have gennemført overgangsritualer i løbet af det seneste år. For Viborg, Esbjerg og Vejle er det over 80 pct., mens det for andre kommuner kun er omkring 43 pct., der har gennemført overgangsritualer i børnehaven.

Når man i interviewene spørger dagtilbudsledere og indskolingsledere om, hvad der er den mest udbytterige aktivitet i forhold til at skabe en mere sammenhængende overgang mellem dagtilbud og skole, så er svarene forskellige. Mange fortæller dog, at det er rigtig vigtigt at have forældrene med, for når forældrene er trygge, så smitter det af på børnene. Forældredimensionen er dog ikke en del af denne undersøgelse, og på baggrund af indeværende undersøgelse kan forældredimensionen ikke belyses. Derudover fortæller både dagtilbudsledere og indskolingsledere om overgangsaktiviteter som fx makkerordninger, hvor hver 0.-klasseelev får en makker fra 1. eller 2. klasse, hvor den ældre elev fungerer som rollemodel med hensyn til det at gå i skole. Der fortæles om konceptet "Barnets stemme", hvor børnehavepædagogerne skriver konkrete ting ned om barnet (fx en yndlingssang), som skolen så modtager og bruger i 0. klasse, så barnet oplever at blive genkendt. Eller et overgangsritual, hvor barnet i dagtilbuddet laver en ressource-blomst sammen med sine forældre, som de så tager med over i skolen og hænger op sammen med alle de andre børns blomster. Eller konkrete overgangsmarkører, hvor dagtilbud og skole aftaler at synge de samme sange og rim og remser, som alle børnene så kan i skolen, hvilket giver børnene en fællesskabsfølelse i klassen samt genkendelighed i hverdagen. Et andet sted er man utrolig glad for skolens besøg i børnehaven, mens andre vurderer børnehavens besøg på skolen som meget udbytterigt. Endvidere fortæles der om en form for praktikordning, hvor dagtilbudsledere kommer i praktik i en 0.-klasse for at opleve, hvad indholdet af hverdagen i 0. klasse er, og hvad der kræves. Og et sted vurderes den mest udbytterige aktivitet som det, at dagtilbuddets pædagog følger med over i før-fritidshjemmet sammen med børnene og indgår som en del af normeringen der, hvorved pædagogen får en masse erfaringer og viden om skole og fritidshjem med hjem. Gennemgående for de fremhævede udbytterige aktiviteter handler det dels om at skabe genkendelse for det enkelte barn i overgangen fra dagtilbud til skole og dels om, at hhv. dagtilbudsledere og indskolingsledere lærer hinandens kontekster og fagligheder bedre at kende, så de i højere grad får en fælles forståelse for, hvad der kræves og forventes i hhv. dagtilbud og skole. I det følgende kigges der nærmere på den fælles forståelse for det skoleforberedende arbejde.

## Dagtilbudsledere vægter faglig parathed højere end indskolingslederne

Som beskrevet i tidligere afsnit om litteraturen på området er en fælles forståelse blandt dagtilbudsledere og indskolingsledere én af de faktorer, som er afgørende for et succesfuldt samarbejde om sammenhængen mellem dagtilbud og skole (OECD 2017). I nedenstående to figurer er både dagtilbudsledere og indskolingsledere blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad ni udvalgte elementer er særligt vigtige at arbejde med i det skoleforberedende arbejde. Nedenstående figur viser, hvordan hhv. dagtilbudsledere og indskolingsledere vurderer udvalgte kropslige elementer og socioemotionelle elementer.

**Figur 5: Vigtigheden af at arbejde med kropslige og socioemotionelle elementer for at ruste børn til en god skolegang**



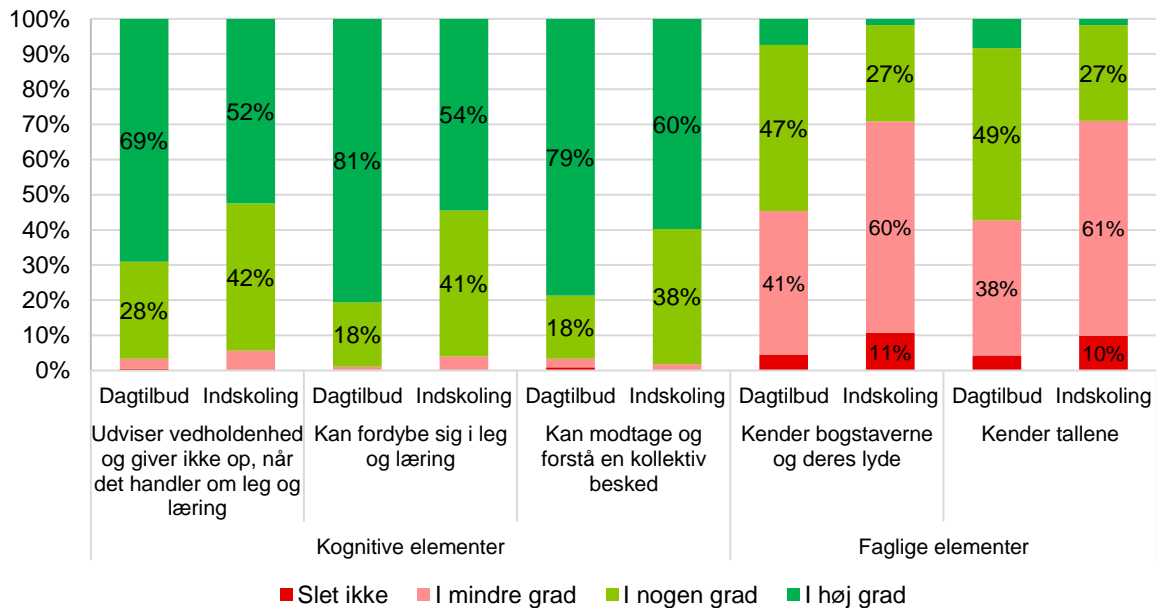
Note: Beregningerne er baseret på surveybesvarelser fra kommunale dagtilbud og folkeskoler i landets 15 største kommuner. N = 745 (540 kommunale dagtilbud og 205 folkeskoler). Svarene er vægtet ud fra institutionstype på kommuneniveau. Spørgsmålsformulering: "I hvilken grad er det særligt vigtigt at arbejde med følgende elementer, når det handler om at ruste børn til en god skolegang? At børnegruppen kan sidde stille, er selvhjulpne osv."

Kilde: DEAs survey om sammenhængen mellem dagtilbud og skole, 2017

Som det fremgår af ovenstående figur, er dagtilbudsledere og indskolingsledere overordnet set enige om, i hvilken grad ovenstående kropslige og socioemotionelle elementer er vigtige i det skoleforberedende arbejde, hvis man lægger kategorierne "i høj grad" og "i nogen grad" sammen. Især selvhjulpnehed og evnen til at kunne indgå i fællesskaber og selv danne venskaber bliver vægtet meget højt af både indskolingsledere og dagtilbudsledere, og rigtig mange svarer "i høj grad" til begge elementer.

Nedenstående figur viser, hvordan hhv. dagtilbudsledere og indskolingsledere vurderer udvalgte kognitive elementer og faglige elementer.

**Figur 6: Vigtigheden af at arbejde med kognitive og faglige elementer for at ruste børn til en god skolegang**



Note: Beregningerne er baseret på surveybesvarelser fra kommunale dagtilbud og folkeskoler i landets 15 største kommuner. N = 745 (540 kommunale dagtilbud og 205 folkeskoler). Svarene er vægtet ud fra institutionstype på kommuneniveau. Spørgsmålsformulering: "I hvilken grad er det særlig vigtigt at arbejde med følgende elementer, når det handler om at ruste børn til en god skolegang? At børnegruppen udviser vedholdenhed, kan fordybe sig osv."

Kilde: DEAs survey om sammenhængen mellem dagtilbud og skole, 2017

Som det fremgår af ovenstående figur, er dagtilbudsledere og indskolingsledere forholdsvis enige om vigtigheden af de kognitive elementer i det skoleforberedende arbejde, hvis man lægger kategorierne "i høj grad" og "i nogen grad" sammen. Næsten alle både indskolingsledere og dagtilbudsledere vurderer, at de kognitive elementer "i nogen grad" eller "i høj grad" er særligt vigtige i det skoleforberedende arbejde. Men hvis man kigger på de faglige elementer, så har dagtilbudsledere og indskolingsledere ikke en fælles forståelse for, i hvilken grad tal og bogstaver er vigtige i det skoleforberedende arbejde. Dagtilbudsledere vurderer arbejdet med både tal og bogstaver signifikant vigtigere end indskolingslederne. Som det fremgår af ovenstående figur, viser den største forskel sig i vurderingen af, hvor vigtigt det er, at børnegruppen kender tallene. Næsten tre ud af fire indskolingsledere (71 pct.) vurderer det at kende tallene som mindre vigtigt eller slet ikke vigtigt, hvorimod under halvdelen (42 pct.) af dagtilbudslederne vurderer det samme. Samme tendens gør sig gældende ift. vurderingen af, hvor vigtigt det er at kende bogstaverne og deres lyde. Næsten tre ud af fire indskolingsledere (71 pct.) vurderer det at kende bogstaverne og deres lyde som mindre vigtigt eller slet ikke vigtigt, hvorimod under halvdelen (46 pct.) af dagtilbudslederne vurderer det samme. Dette overordnede billede gør sig også gældende inden for den enkelte kommunegrænse i alle de 15 kommuner.

Hvis man kigger på, hvorvidt hhv. dagtilbudslederne og indskolingslederne har en fælles forståelse af, hvad der er særligt vigtigt at arbejde med i det skoleforberedende arbejde, så er de to faggrupper overordnet set langt hen ad vejen meget enige, hvis man lægger svarkategorierne "i høj grad" og "i nogen grad" sammen – med undtagelse af de faglige elementer om tal og bogstaver. Spørgeskemaundersøgelsen viser som tidligere beskrevet, at langt de fleste dagtilbudsledere har gennemført skolelignende



aktiviteter i børnehaven. Knap ni ud af ti af dagtilbudslederne (89 pct.) tilkendegiver, at de har gennemført skolelignende aktiviteter, hvor børnene leger med tal og bogstaver i løbet af det seneste år. Interviewene vidner om, at de skolelignende aktiviteter, der gennemføres i dagtilbuddene, er meget forskellige. En dagtilbudsleder forklarer, at hos dem er bogstaver en del af deres samling, hvor de har både ugens bogstav og ugens ord, hvor de fx snakker om ting, der starter med et særligt bogstav, og ord med dobbeltbetydning som fx scene. En anden dagtilbudsleder fortæller, at de har en ugentlig dag, som er en planlagt skoledag, hvor børnene sidder i et fællesrum i teams og arbejder med førskoleopgaver.

I lyset af at rigtig mange dagtilbud gennemfører skolelignende aktiviteter med tal og bogstaver, er det interessant, at indskolingslederne vurderer dette arbejde mindre vigtigt end dagtilbudslederne. I tråd med ovenstående resultater fra spørgeskemaundersøgelsen vidner interviews med både indskolingsledere og dagtilbudsledere også om, at der mangler en fælles forståelse for det skoleforberedende arbejde med tal og bogstaver blandt dagtilbud og skoler. Flere indskolingsledere fortæller, at de ser dagtilbuddenes arbejde med tal og bogstaver som en misforståelse. En indskolingsleder fortæller, hvordan hun har sat et møde i stand med dagtilbuddets pædagoger, hvor hun vil tale med dem om ikke at lave læring med tal og bogstaver:

*Vi har sat et møde i stand for at komme i dialog med pædagogerne fra børnehuse om, at de skal træde lidt væk fra arbejdet med læring koblet isoleret op på tal og bogstaver. Generelt er det ikke mangel på faglig viden, der gør, at det er svært at komme igennem med en undervisning i de yngste klasser på landets folkeskoler. Det er ikke, fordi de ikke kan bogstaver og tal. – Citat Sille, indskolingsleder, Odense Kommune*

*Det, man i skolen i den grad har brug for at få skærpet i overgangen – som skal være en prioritering i at gøre skoleparat – er evnen til at indgå i sociale relationer. Det er i bedste mening misforstået i børnehaverne, at det vigtigste er, at børnene skal kunne tælle og kende bogstaver. Det lærer vi dem i skolen; det skal de nok komme efter. Det, der er svært at ændre på, er, hvis børn ikke har lært at indgå i sociale fællesskaber. – Citat Lisa, indskolingsleder, Frederiksberg Kommune*

*Jeg tænker, det er et godt billede på flertalsmisforståelser. Det der med, at man kan sige, at hele læringsbegrebet, det er så inkorporeret ift. undervisningsmæssige sammenhænge, at når man står i en børnehave, så tænker man, at det handler om det her med læring, og læring, det er lig med noget med bogstaver og tal, når man arbejder ovre i skolen, ergo, så skal vi gerne sørge for, at de bliver gode til det, hvor vi måske mere har behov for forudsætningerne for læring. Når det er sådan, at vi når dertil med dansk og matematik, så skal vi nok være med til at give dem det, de har brug for ift. det, men det er forudsætningerne og læringsparathed ... det med at kunne være modtagelig, der egentlig er det helt store ... – Citat Amanda, indskolingsleder, Silkeborg Kommune*

Som det fremgår af ovenstående citater, mener nogle indskolingsledere, at det er en misforståelse, at man i dagtilbuddene gennemfører aktiviteter, hvor børnene lærer tal og bogstaver. Andre indskolingsledere vurderer, at det er en fordel, når børnene har kendskab til tal og bogstaver, når de starter, men understreger, at det er vigtigt, at aktiviteter med tal og bogstaver i dagtilbuddene er en leg og ikke skolelignende. En indskolingsleder forklarer:

*Gør det med tal og bogstaver til leg, og pas på, det ikke bliver en påduttet aktivitet, for der er jo en grund til, at man først skal i skole i Danmark, når man er seks år, og ikke når man er tre år. Og jeg tænker, folk i skolen er uddannet til at lave skole, og folk i børnehaven er uddannet til at lave børnehave og relationer og leg. Altså, det er vigtigt, at vi også bruger de ting, vi er gode til hver for sig, og ikke tror, vi skal gøre noget af det, de andre egentlig er uddannet til. Min oplevelse er, at børnehaverne gør en stor indsats i forhold til læreplanerne, og at det måske kunne aflaste børnehaverne, hvis de ikke behøvede gøre samme indsats som 0.-klasserne. – Citat Susanne, indskolingsleder, Silkeborg Kommune*

Når man spørger indskolingsledere, hvorfor de tror, at dagtilbudslederne vægter arbejdet med tal og bogstaver højere, end de selv gør, så mener flere indskolingsledere, at det er, fordi arbejdet med tal og bogstaver er det mest håndgribelige og det mest nærliggende, når man tænker på skoleforberedelse, samt at der ligger en incitamentsstruktur for arbejdet med bogstaver i sprogvurderingerne. Når man spørger dagtilbudsledere, hvorfor de arbejder med tal og bogstaver, så findes årsagen til dette i børnenes initiativ og interessefelt. Dagtilbudsledere oplever, at børnene rigtig gerne vil lære tal og bogstaver, og en dagtilbudsleder har derudover også en forskningsmæssig begrundelse. Hun oplever, at nogle skoler gerne vil have, at dagtilbuddene slet ikke lærer børnene tal og bogstaver, men begrundes sit valg med forskning:

*Jeg hører fra nogle lærere, at de gerne vil, at vi slet ikke lærer børnene tal og bogstaver. Jeg er helt enig i, at det ikke skal prioriteres højest, men børn må gerne have stiftet bekendtskab med det. Vi lytter også til forskning. Og forskning siger, at vi skal nuancere børnenes sprog så tidligt som muligt. Hvor man kan sige, at man førhen måske har været lidt mere forsigtig med bare at lære børn enkelte ord og ikke nuancere sproget, så bruger vi nu et meget nuanceret sprog. Bruger mange ord, mange betegnelser og begreber. For at børnene hører dem og senere gerne får et større ordforråd. – Citat Karen, dagtilbudsleder, Randers Kommune*

Som beskrevet i afsnittet "Hvad ved vi allerede?" er der et amerikansk studie, der viser, at tidligt kendskab til tal og bogstaver er den mest afgørende faktor for senere læring, mens andre studier fremhæver vigtigheden af børns sociale og emotionelle kompetencer både i forhold til oplevelsen af skolestarten og senere i uddannelsesforløbet.

DEAs undersøgelse vidner også om, at der findes eksempler på samarbejder, hvor indskolingerne sætter pris på dagtilbuddets arbejde med tal og bogstaver. En dagtilbudsleder fortæller, hvordan de arbejder med tal og bogstaver på børnenes eget initiativ, men også laver mere konkrete førskoleaktiviteter. En anden dagtilbudsleder fortæller, hvordan pædagogerne fra hendes dagtilbud har inspireret skolen til at arbejde med engelsk helt fra 0. klasse, hvor man tidligere først begyndte med engelsk i 2. klasse.

*I mit samarbejde med min distriktsskole er vi enige om, at det er vigtigt at give børnene et bredt ordforråd. Vi leger også med engelsk. Børnene synes faktisk, det er vældig spændende. Det er ikke, fordi de kommer med mange engelske ord, men de kender måske nogle farver på engelsk og kan tælle på engelsk. Og der har vi fået feedback fra skolen. De startede med engelsk i 2. klasse, men der sagde de "vi bør faktisk bygge videre på det, I har arbejdet med, også i 0. og 1. klasse" – og det er noget af det gode, der kommer frem i et førskolesamarbejde. – Citat Karen, dagtilbudsleder, Randers Kommune*

Når man spørger dagtilbudslederne, hvorfor de tror, at indskolingslederne vurderer arbejdet med tal og bogstaver mindre vigtigt, så ved de det ikke, men én dagtilbudsleder peger på, at det kan hænge sammen med indskolingernes faglige stolthed og grænsen for, hvad man laver som børnehavepædagog og som 0.-klasselærer. Dette relaterer sig til den tidligere beskrevne kulturelle kløft, som nogle oplever findes mellem dagtilbud og skoler. Når man spørger indskolingslederne, hvorfor de vurderer arbejdet med tal og bogstaver mindre vigtigt, så forklarer de, at det er en anden udfordring, de møder i klasseværelserne. En indskolingsleder forklarer, at de i indskolingen vurderer tal og bogstaver mindre vigtigt, fordi de står med en udfordring, som handler om de socioemotionelle og kognitive elementer:

*Vi vurderer, at tal og bogstaver er mindre vigtigt, fordi vi står med en anden udfordring. Udfordringen handler om evnen til fordybelse og modtagelse af kollektiv besked. I mindre grad det selvhjulpne, for det kommer af sig selv – der arbejder tiden for barnet. Men barnet skal lære at indgå i fællesskaber. Og med den individualisering, der ligger i de politiske vinde med privatpraktiserende og "bare du kan klare dig, så...". Det er nogle andre skills, de har brug for. Det med tal og bogstaver skal nok komme. – Citat Lisa, indskolingsleder, Frederiksberg Kommune*

*Vores skolepædagoger arbejder med børnene med faktisk at lære at lege. Vi har børn, der ikke kan lege. De fleste kan godt nok bogstaverne, og nogle kan også tale tre sprog, inden de begynder i skole. Men de har svært ved at indgå i legerelationer. Mange ved ikke, hvordan de skal anvende den frie tid. – Citat Sille, indskolingsleder, Odense Kommune*

Indskolingslederne vurderer altså tal og bogstaver mindre vigtige, fordi de oftest oplever, at hvis børnene har udfordringer med at gå i skole, så handler det ikke om manglende kendskab til tal og bogstaver, men i højere grad om manglende kognitive og socioemotionelle kompetencer. Hvis man vender tilbage til figur fem og seks, så viser spørgeskemaresultaterne, at selvom dagtilbudslederne vurderer arbejdet med tal og bogstaver vigtigere end indskolingslederne, så er begge grupper enige om, at både de kropslige elementer, de socioemotionelle elementer og de kognitive elementer er vigtigere end arbejdet med tal og bogstaver. I interviewene fremhæver nogle indskolingsledere fx elementet om at kunne indgå i et fællesskab som særligt vigtigt, men hvis vi kigger på dette element særskilt, så vurderer dagtilbudslederne faktisk fællesskabelementet vigtigere end indskolingslederne, hvis man kigger på, hvor mange der har svaret, at dette "i høj grad" er vigtigt. Mere end ni ud af ti dagtilbudsledere (93 pct.) svarer, at det "i høj grad" er særligt vigtigt, at børnegruppen kan indgå i fællesskaber og selv danne venskaber, hvorimod knap to ud af tre (66 pct.) af indskolingslederne vurderer det samme. Denne undersøgelse peger altså *ikke* på, at dagtilbudslederne er uenige i, at arbejdet med de socioemotionelle og kognitive elementer er vigtigere end det at kunne tal og bogstaver. En dagtilbudsleder bruger et juletræ som metafor for sammenhængen mellem arbejdet med tal og bogstaver og de socioemotionelle samt kognitive elementer:

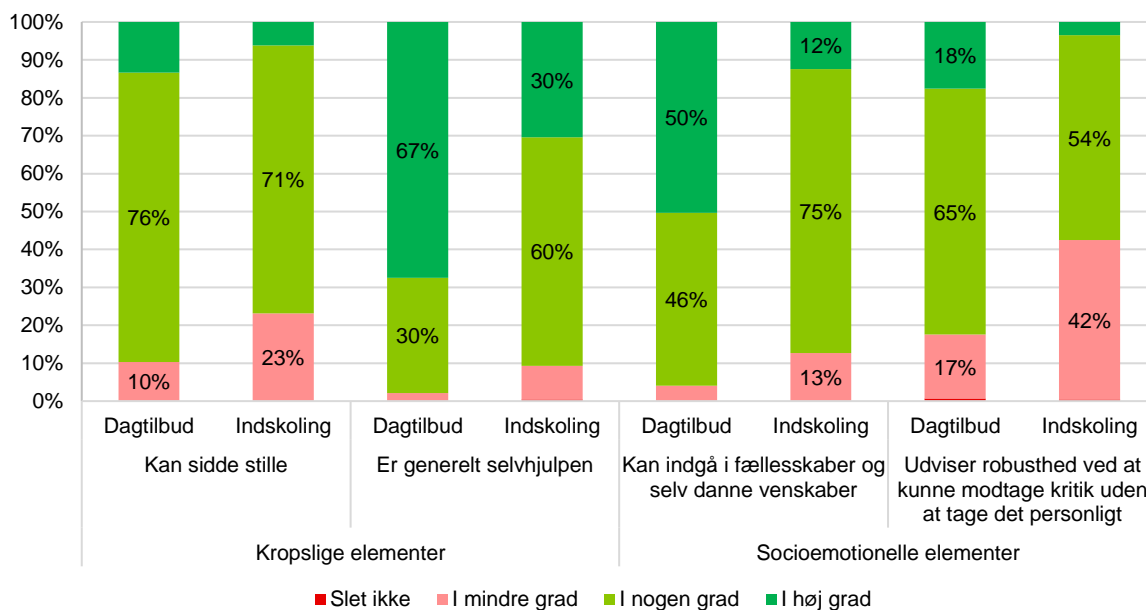
*Hvis vi sammenligner det med et juletræ, så er bogstaver og tal julekuglerne, men de skal jo have nogle grene at hænge på. Vi skal arbejde med skelettet, som er alt det, skolen kan bygge ovenpå. Men vi arbejder med tal og bogstaver, og der giver børnene noget at have set det før. Så selvfølgelig skal de være eksponeret for tal og bogstaver. Men vi arbejder med skelettet, som er de grundlæggende kompetencer. Det handler om grundlæggende dannelse, troen på eget værd, selvværd. Grundlæggende sociale kompetencer og personlige kompetencer. – Citat Anders, dagtilbudsleder, Odense Kommune*

Den manglende fælles forståelse er altså mere nuanceret end som så. Indeværende undersøgelse peger *ikke* på, at forklaringen er, at dagtilbuddene vurderer arbejdet med tal og bogstaver højere end arbejdet med de socioemotionelle og kognitive elementer. Tværtimod viser denne undersøgelse, at både dagtilbudsledere og indskolingsledere vurderer de socioemotionelle, kognitive og kropslige elementer vigtigere end de faglige elementer – men dagtilbudslederne vurderer tal og bogstaver vigtigere end indskolingslederne, hvis man kigger særskilt på svarene om kendskab til tal og bogstaver. DEAs undersøgelse peger altså på, at der blandt dagtilbudsledere og indskolingsledere mangler en fælles forståelse for, i hvilken grad og hvordan man i dagtilbuddene på bedste vis arbejder med tal og bogstaver i det skoleforberedende arbejde. Der er forskel på, om man i dagtilbuddene laver førskoleaktiviteter, hvor børnene sidder ved borde og løser opgaver, eller om man i legen arbejder med at udvide barnets tal- og sprogforståelse ved fx at tale om, hvad de forskellige ord og begreber betyder. Når vi kigger på, hvordan hhv. dagtilbudsledere og indskolingsledere vurderer børnenes kunnen, så viser sig også her en forskel i, hvordan dagtilbudsledere og indskolingsledere vurderer børnenes kunnen ved skolestart.

## Dagtilbudsledere vurderer 0.-klasselever bedre end indskolingsledere

I nedenstående to figurer er både dagtilbudsledere og indskolingsledere blevet bedt om at vurdere, i hvilken grad børnegruppen kan det, der er behov for, når børnene starter i 0. klasse, fordelt på de samme ni elementer som tidligere. Nedenstående figur viser, i hvilken grad hhv. dagtilbudsledere og indskolingsledere vurderer, at børnene kan det, der er behov for, med hensyn til de kropslige og socioemotionelle elementer.

**Figur 7: I hvilken grad vurderer du, at børnene kan det, der er behov for, når de starter i 0. klasse? Kropslige og socioemotionelle elementer**



Note: Beregningerne er baseret på surveybesvarelser fra kommunale dagtilbud og folkeskoler i landets 15 største kommuner. N = 745 (540 kommunale dagtilbud og 205 folkeskoler). Svarene er vægtet ud fra institutionstype på kommuneniveau. Spørgsmålsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at børnene kan det, der er behov for, når de starter i 0. klasse? – At børnegruppen kan sidde stille, generelt er selvhjulpne osv."

Kilde: DEAs survey om sammenhængen mellem dagtilbud og skole, 2017

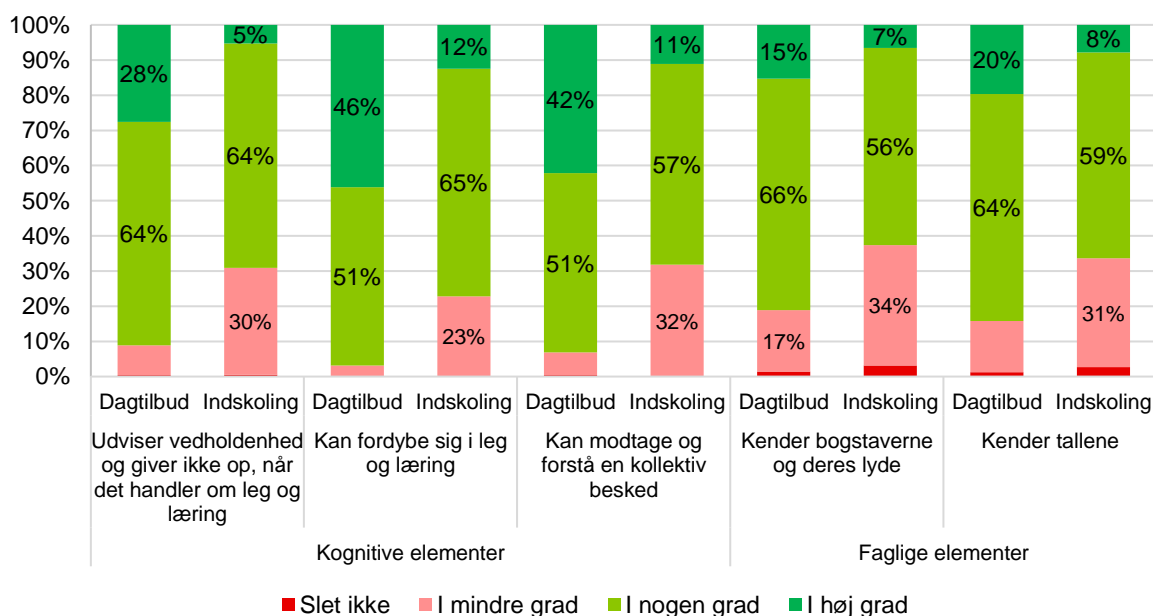
Som det fremgår af ovenstående figur, vurderer dagtilbudslederne generelt børnene bedre end indskolingslederne med hensyn til både de kropslige og de socioemotionelle elementer. Hvis man kigger på, i hvilken grad de har en fælles forståelse for børnenes kunnen, så viser der sig en forskel i vurderingerne af børnenes evne til at udvise robusthed, hvor indskolingslederne vurderer børnene signifikant dårligere end dagtilbudslederne. Lidt under halvdelen af indskolingslederne (42 pct.) vurderer, at børnegruppen kun "i mindre grad" kan det, der er behov for, når det handler om, at børnegruppen udviser robusthed ved at kunne modtage kritik uden at tage det personligt. Kun 17 pct. af dagtilbudslederne vurderer det samme. En indskolingsleder forklarer, hvordan de lige nu har et barn, som de oplever mangler netop robusthed:

*Robusthed eller mangel på samme fylder rigtig meget hos os. Vi har p.t. et barn, der meget let bliver ked af det, og så sidder han og græder lige så stille på sin plads. I en hverdag med 25 børn med forskellige udfordringer får den voksne tit først øje på det pågældende barn efter en rum tid, og det er der ingen, der synes er o.k.: Den voksne går fra timen med et klart billede af ikke at have slået til, ikke*

at have udført sit job godt nok, at have svigtet – og barnet på sin side vil også være blevet svigtet, evnen til at bede om hjælp og sige fra er svær for den pågældende. – Citat Katrine, indskolingsleder, Vejle Kommune

Indskolingslederne savner altså, at nogle børn er mere robuste, når de starter i 0. klasse. Nedenstående figur viser, i hvilken grad hhv. dagtilbudsledere og indskolingsledere vurderer, at børnene kan det, der er behov for, med hensyn til de kognitive og faglige elementer.

**Figur 8: I hvilken grad vurderer du, at børnene kan det, der er behov for, når de starter i 0. klasse? Kognitive og faglige elementer**



Note: Beregningerne er baseret på surveybesvarelser fra kommunale dagtilbud og folkeskoler i landets 15 største kommuner. N = 745 (540 kommunale dagtilbud og 205 folkeskoler). Svarene er vægtet ud fra institutionstype på kommuneniveau. Spørgsmålsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at børnene kan det, der er behov for, når de starter i 0. klasse? – At børnegruppen udviser vedholdenhed, kan fordybe sig osv."

Kilde: DEAs survey om sammenhængen mellem dagtilbud og skole, 2017

I tråd med de førnævnte resultater viser ovenstående figur også, at dagtilbudslederne vurderer børnene signifikant bedre end indskolingslederne med hensyn til alle de kognitive og faglige elementer. Hvis man kigger på, i hvilken grad dagtilbudsledere og indskolingsledere har en fælles forståelse for, i hvilken grad børnene kan det, der er behov for, så træder tre elementer frem i ovenstående figur, hvor de to grupper ser signifikant forskelligt på børnegruppen. Dagtilbudslederne vurderer børnegruppen signifikant bedre end indskolingslederne, når det handler om at modtage og forstå en kollektiv besked, udvise vedholdenhed og fordybe sig i leg og læring. Omkring én ud af tre indskolingsledere (32 pct.) vurderer, at børnegruppen kun "i mindre grad" kan det, der er behov for, når det handler om, at børnegruppen kan modtage og forstå en kollektiv besked. Kun seks pct. af dagtilbudslederne vurderer det samme. Lidt under en tredjedel af indskolingslederne (30 pct.) vurderer, at børnegruppen kun "i mindre grad" kan det, der er behov for, når det kommer til, at børnegruppen udviser vedholdenhed og ikke giver op, når det handler om leg og læring. Kun otte pct. af dagtilbudslederne vurderer det samme. Endvidere vurderer indskolingslederne børnene signifikant dårligere, når det handler om at fordybe sig i leg og læring.

23 pct. af indskolingslederne vurderer ”i mindre grad”, at børnegruppen kan fordybe sig i leg og læring, mens tre pct. af dagtilbudslederne vurderer det samme.

Hvis man kigger overordnet på vurderingerne af både de kropslige, de socioemotionelle, de kognitive og de faglige elementer, så er det interessant, at dagtilbudslederne vurderer børnene signifikant bedre end indskolingslederne med hensyn til alle ni elementer. Figurerne viser også, at når man ser på, i hvilken grad der er en fælles forståelse, så er det interessant, at dagtilbudslederne vurderer børnene signifikant bedre med hensyn til tre ud af tre kognitive elementer (at kunne modtage og forstå en kollektiv besked, vedholdenhed og fordybelse) samt ét ud af to socioemotionelle elementer (robusthed).

At dagtilbudslederne vurderer børnegruppen bedre end indskolingslederne med hensyn til især de socioemotionelle og kognitive elementer, kan have flere årsager. Fra psykologien ved vi, at børn kan regrediere<sup>7</sup> til tidligere udviklingstrin, når der sker store skift i deres liv (Jerlang & Jerlang 2006), og det henviser nogle dagtilbudsledere også til i interviewene. Interview med hhv. dagtilbudsledere og indskolingsledere vidner om, at nogle børn udfordres, når de starter i skole eller før-fritidstilbud. Flere dagtilbudsledere fortæller, at de har oplevet børn, der regredierer til tidligere udviklingstrin, når de starter i skole. Det kan fx komme til udtryk, ved at de begynder at tisse i bukserne, får ondt i maven eller på anden vis får svært ved at mestre tidligere tillærte færdigheder. En dagtilbudsleder forklarer, hvordan hun oplever, at nogle børn midlertidigt mister kompetencer, når de starter i skole:

*Der kan godt være nogle børn, vi tænker, der er knusende dygtige, der kommer i nogle andre rammer i skolen, hvor de lige skal ”finde sig selv”, inden de så egentlig også viser, hvilke kompetencer de har. – Citat Karen, dagtilbudsleder, Randers Kommune*

I indskolingsledernes perspektiv ser det anderledes ud. Omvendt fortæller indskolingsledere i interviewene, at de nogle gange kan undre sig over, at et barn er blevet sendt afsted uden bemærkninger fra dagtilbuddets side, da de fx oplever at stå med et barn, der ikke kan indgå i undervisningen. En indskolingsleder fortæller:

*Så ser vi noget andet sjovt: at nogle af de overleveringer, vi får, de rammer helt ved siden af, fordi det ikke er det samme, de har set i børnehaven, som vi ser ... de tre mest problematiske til at indordne sig i vores nuværende børnehaveklasser, de var faktisk velfungerende i børnehaven, fordi de var rigtig gode til at lege sammen, og de generede aldrig nogen, de var i deres egen verden, så der var fred og ro, men jeg skal love for, at når de kommer over og skal være en del af et større fællesskab, så slår de sig. Så kan de ikke finde ud af det, så det kan være meget forskelligt, hvad man oplever i børnehave og skole. Derfor er samarbejdet om overgangene så vigtigt. – Citat Mogens, indskolingsleder, Silkeborg Kommune.*

---

<sup>7</sup> Regression er et begreb fra udviklingspsykologien og er defineret ved, at et barn eller en voksen kan falde tilbage til tidligere udviklingstrin, hvorved det midlertidigt vil miste tillærte færdigheder, hvis det bliver udsat for en traumatisk oplevelse (Jerlang & Jerlang 2006). At et barn regredierer ved skolestart, har dog ikke nødvendigvis nogen sammenhæng med barnets udviklingstrin, men kan også skyldes, at læring er kontekstafhængig. Det betyder, at den læring, barnet har opnået i børnehaven, ikke nødvendigvis følger med over i skolen (Larsen 2014).

En dagtilbudsleder fortæller, at han savner, at skolen har en forståelse for, at børn som noget helt naturligt kan regrediere til tidligere udviklingsstadier, når der sker skift i deres liv, og at dette udligner sig på sigt. I den forbindelse er det relevant at huske på, at nogle børn reelt har to skift i deres overgang til skole, hvor de først skifter til før-fritidstilbud i foråret og derefter skifter til skole i august. En indskolingsleder erkender, at hun godt kan glemme netop dette, når de modtager nye 0.-klasseelever på skolen:

*Indimellem glemmer man som indskoling, at der er kompetencetab ved en overgang. Det tager tid at vænne sig til nye rammer. Det tror jeg, vi underkender og glemmer i kampens hede. Det tager fire til fem uger som minimum at vænne sig til en ny ramme. For nogle skal det nurses i gang, mens andre er hurtige til at gribe den. – Citat Maja, indskolingsleder, Frederiksberg Kommune*

En anden forklaring er, at der er flere voksne i børnehaven end i skolen til at tage hånd om børnene. Og en tredje forklaring er, at pædagogikken og forventningerne til børnene er anderledes i børnehaven end i 0. klasse. En dagtilbudsleder forklarer:

*Jeg tror godt, det kan have en betydning, at der er flere voksne til at guide børn, der har det lidt svært, og derfor vurderer vi børnene højere, fordi det er blevet en praksis i hverdagen. - At man lige hjælper og guider børnene. Og alligevel på en eller anden måde, så har du måske, uden at du føler, du gør en hel masse, været på forkant og fået guidet børnene, der, hvor du ved, de lige har det svært, og det bliver måske mere tydeligt, i det øjeblik de kommer i skole, hvor de ikke lige får den samme daglige guidning. – Citat Karen, dagtilbudsleder, Randers Kommune*

En fjerde forklaring kan være, at man som dagtilbudsleder og indskolingsleder taler om robusthed, at modtage en kollektiv besked, vedholdenhed og fordybelse på forskellige måder, ud fra forskellige kontekster og med forskellige forudsætninger. Altså at den manglende fælles forståelse for børnenes kompetenceniveau også handler om en manglende fælles forståelse af det skoleforberedende arbejde, og hvad den enkelte 0.-klasselærer og pædagog lægger i de enkelte begreber. To indskolingsledere forklarer:

*Hvad betyder det fx at kunne indgå i et fællesskab? Når man snakker om de her begreber, så tror jeg stadig, de betyder noget forskelligt, afhængigt af om man spørger i en daginstitutionsverden, eller om man spørger i en skoleverden. – Citat Amanda, indskolingsleder, Silkeborg Kommune*

*Pædagogerne og lærerne har i udgangspunktet et forskelligt fokus, og der er endnu ikke indarbejdet kendskab til, hvad der kræves på tværs. Der er nogle overgange der, hvor man godt kunne mikse noget fagkendskab, som ville komme børnene til gavn. Vi er på vej derhen – og der er stor velvilje, men det kan der udvikles på, hvilket vil komme børnene til gode. – Citat Lisa, indskolingsleder, Frederiksberg Kommune*

Ovenstående citater peger også tilbage på den tidligere beskrevne kulturkløft mellem dagtilbud og skoler som en af de største udfordringer. I forlængelse heraf tyder DEAs undersøgelse på, at der er behov for, at dagtilbud og indskoling når frem til en fælles forståelse af, hvad det vil sige at ruste børn til en god skolegang. En ting er, at dagtilbudslederne vurderer børnenes kunnen højere end indskolingslederne, hvilket som sagt kan have flere årsager. En anden ting er, i hvilken grad indskolingslederne

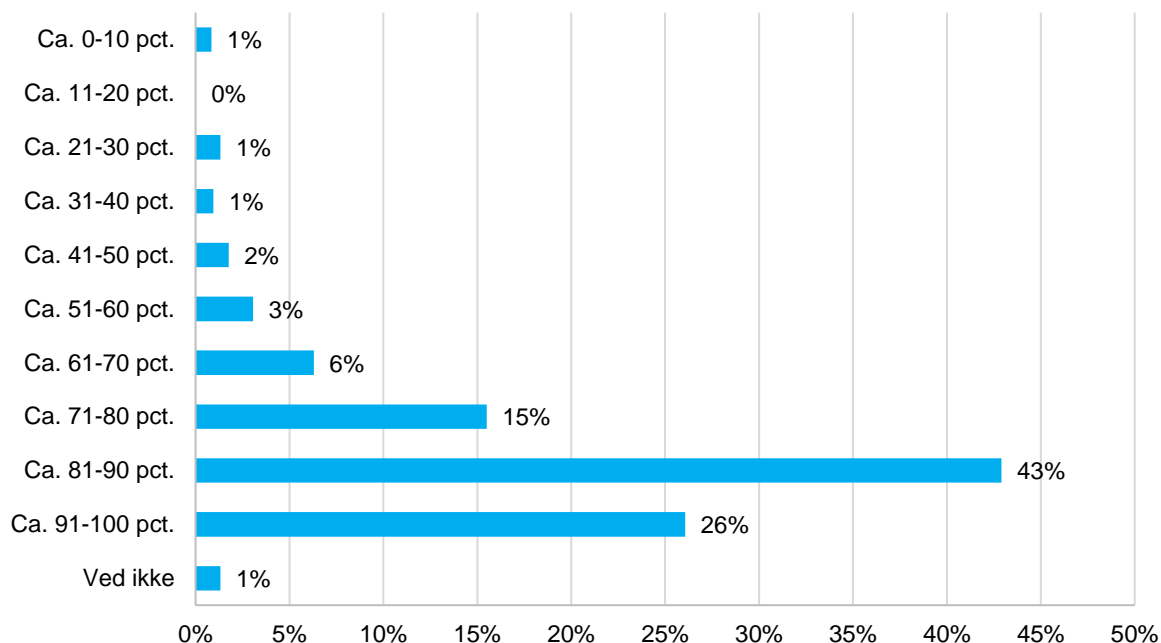


vurderer, at børnene er rustet til at gå i skole, når først de sidder i klasselokalet. Det har DEA bedt indskolingslederne om at vurdere.

## Ikke alle elever er rustede til skolestarten

Nedenstående figur viser indskolingsledernes vurderinger af, hvor stor en andel af børnene i 0. klasse, der i 2016 var rustede til at gå i skole.

**Figur 9: Andel af de børn, som startede i 2016, der var rustede til at gå i skole**



Note: Beregningerne er baseret på surveybesvarelser fra folkeskoler i landets 15 største kommuner. N = 205. Svarene er vægtet ud fra institutionstype på kommuneniveau. Spørgsmålsformulering: "Hvor stor en andel af de børn, som startede i 0. klasse i 2016, vurderer du, var rustede til at gå i skole?".

Kilde: DEAs survey om sammenhængen mellem dagtilbud og skole, 2017

Som det fremgår af ovenstående figur, vurderer én ud af fire indskolingsledere i landets 15 største kommuner, at ni ud af ti børn eller alle børn var rustede til at gå i skole, da de startede i 0. klasse i 2016. Den største gruppe af indskolingslederne (43 pct.) vurderer, at otte-ni ud af ti 0.-klasseelever var rustede til at gå i skole i 2016. I en klasse med 20 elever svarer dette til, at ca. 17 elever ud af de 20 var rustede til at gå i 0. klasse i 2016. Omvendt viser grafen, at otte pct. af skolelederne vurderer, at det i 2016 kun var seks ud af ti eller færre elever, der var rustede til at gå i skole, da de startede i 0. klasse. I en klasse med 20 elever svarer dette til, at 12 ud af 20 eller færre elever var rustede til at gå i skole, da de startede i 0. klasse i 2016. På tværs af de 15 kommuner er der signifikant forskel på, hvor stor en andel af børnene som indskolingslederne vurderer rustede til at gå i skole. I Viborg, Kolding, Frederiksberg, Aalborg og Aarhus Kommune vurderer mellem 77 og 93 pct. af indskolingslederne, at otte til ti børn ud af ti børn var rustede til at gå i skole, mens det i andre kommuner er under halvdelen af indskolingslederne, der vurderer det samme.

Når man spørger indskolingslederne, hvilken type børn de typisk vurderer ikke er rustede til at gå i skole i 0. klasse, så handler det overordnet set om de socioemotionelle og kognitive kompetencer, som vi

også tidligere kunne se, at nogle indskolingsledere savner hos børnegruppen i 0. klasse. De beskriver, hvordan langt de fleste børn ret hurtigt forstår at indgå i en undervisningssammenhæng, men at det er i pauserne og frikvartererne, at nogle børn fx får svært ved at indgå i et fællesskab og at være med i en leg. Og det kan gå ud over fagligheden. En indskolingsleder forklarer:

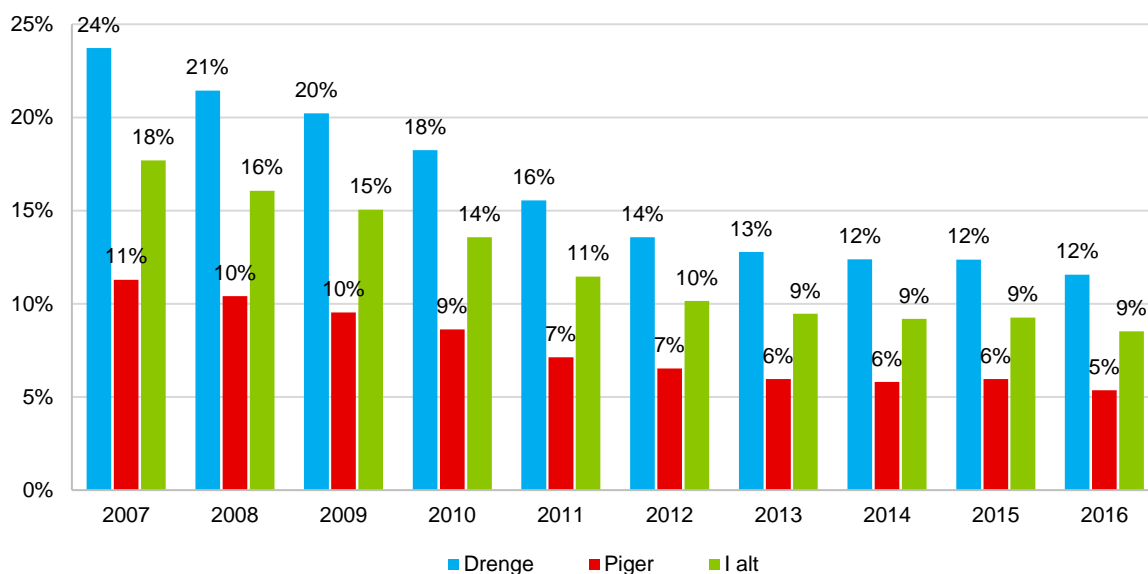
*Et barn kan tabe fagligt niveau, hvis der skal bruges for mange ressourcer på at spekulere på, hvor han/hun hører til i fællesskabet. Så fokus på klasserumsledelse og fokus fra både pædagogerne og lærerne på, at det også er vigtigt. De voksne er ikke kun fagfaglige personer i arbejdet med indskoling. Der er så meget relationelt arbejde, der er betydningsfuldt – som lønner sig på den lange bane. Man skal nok nå at lære bogstaverne, når det andet er på plads. – Citat Lisa, indskolingsleder, Frederiksberg Kommune*

Indskolingslederne fortæller, at det typisk er børn, som er psykologisk eller adfærdsmæssigt udfordrede, eller børn, der har en socioøkonomisk udfordret baggrund, som de vurderer ikke rustede til at gå i skole. I den forbindelse peger nogle på, at det er en mere intensiv og koordineret social indsats, der skal til for at forøge andelen af børn, der er rustede til at gå i skole, når de starter i 0. klasse.

En af de ting, som går igen i interviewene med indskolingslederne, er også børnenes manglende evne til selvkontrol – at kunne udsætte egne behov, vente på tur og acceptere ikke selv at være i centrum hele tiden. Selvkontrol har ikke været et element i spørgeskemaundersøgelsen, men vurderes af indskolingslederne i interviewene som et vigtigt element i det skoleforberedende arbejde.

I relation til andelen af børn, som er rustede til at gå i skole, nævner flere dagtilbudsledere og indskolingsledere, at det er blevet mere omstændeligt at skoleudsætte børn. Flere dagtilbudsledere forklarer, at de oftere end tidligere sender børn af sted, hvor de er i tvivl om, hvorvidt de burde have ventet til næste år med at komme i skole. Nedenstående figur viser udviklingen i andelen af børn, som er blevet skoleudsat, på landsplan siden 2007. Figuren viser både den samlede andel, som er blevet skoleudsat, og andelen af hhv. piger og drenge pr. årgang, som er blevet skoleudsat.

**Figur 10: Andel af skoleudsættelser pr. årgang**



Note: Beregningerne er baseret på registerdata fra Danmarks Statistik. Figuren viser andelen af børn, som fyldte 7 år eller mere i det år, de startede i 0. klasse, opgjort på baggrund af den samlede årgang, som startede i 0. klasse i de enkelte år.

Kilde: egne beregninger og Danmarks Statistik

Som det fremgår af ovenstående figur, er der sket en nedgang i andelen af skoleudsættelser siden 2007, og figuren viser også, at flere drenge end piger bliver skoleudsat. Siden 2007 er andelen af børn, som er blevet skoleudsat, faldet fra 18 pct. til ni pct. i 2013, hvor andelen er stagneret på de ni pct. fra 2013 til 2016. Det svarer til, at der i en klasse på 20 elever i 2007 var ca. tre elever, der var skoleudsatte, mens det i 2016 kun var knap to ud af 20 elever, der var skoleudsatte. Ovenstående figur viser også, at flere drenge end piger bliver skoleudsat, men faldet i andelen af skoleudsættelser har ikke haft nogen udslagsgivende indvirkning på fordelingen af skoleudsættelser mellem kønnene. Det betyder, at børnene i 0.-klasselokalerne rundt om i landet i gennemsnit er yngre, end de var tidligere. DEAs beregninger viser også, at selvom der i dag er færre børn, som skoleudsættes, så er der ikke tilsvarende flere, som går to gange i 0. klasse.

Flere dagtilbudsledere fortæller, at de også vurderer, at børnenes yngre alder har betydning for, i hvilken grad indskolingslederne vurderer, at børnene er rustede til at gå i skole, når de starter i 0. klasse. Når en pædagog bliver i tvivl om, hvorvidt et barn er parat til at starte i skole det år, det fylder seks år, så er det typisk et modenhedsspørgsmål, forklarer dagtilbudsledere i interviewene. Det kan fx være børn, som er for tidligt fødte, det kan være børn, som er født sent på året, og så kan det være børn, som bare viser sig slet ikke at have interessen for førskoleaktiviteterne. Nogle af disse børn bliver skoleudsat, hvor andre ender med at komme i skole. Dagtilbudslederne fortæller, at de har positive oplevelser med børn, som de var i tvivl om, ville klare sig godt, som har klaret sig rigtig godt, og så er der børn, som måske går to gange i 0. klasse eller får hjælp til at indgå i undervisningen på en anden måde. Nogle dagtilbudsledere fortæller, at de hvert eller hvert andet år har ét barn, som de ender med at sende i skole, men som de gerne så, havde ventet et år. Både hos dagtilbudsledere og indskolingsledere er der også en fælles erkendelse af, at det i andre tilfælde ikke vil ændre noget at vente et år mere, men at det

er nogle mere grundlæggende udfordringer, der er på spil, som ikke handler om modenhed. En indskolingsleder forklarer:

*Jeg ved, at børnehaverne har knoklet med de her børn, alt hvad de overhovedet kan, og de har ikke kunnet gøre mere, og ventede vi til 2018, så ville børnene heller ikke klare sig bedre. – Citat Martin, indskolingsleder, Aarhus Kommune*

I forlængelse af de færre skoleudsættelser så tilkendegiver mange indskolingsledere i DEAs spørgeskemaundersøgelse, at de har tilrettelagt specifikke indsatser i indskolingen for at kunne få alle børn til at kunne indgå i en undervisningssammenhæng. Omkring ni ud af ti indskolingsledere (91 pct.) svarer, at de "i høj grad" eller "i nogen grad" har tilrettelagt specifikke indsatser i indskolingen for at få alle børn til at indgå i en undervisningssammenhæng. Næsten halvdelen af indskolingslederne (44 pct.) vurderer, at de "i høj grad" gør dette. Når man spørger indskolingsledere, hvilke indsatser der er tale om, så fortælles der om forskellige former for AKT-indsatser (AKT: adfærd, kontakt, trivsel), som på længere sigt skal støtte 0.-klasselæreren i at kunne håndtere klassen på egen hånd. Der fortælles om forskellige udgaver af AKT-indsatser eller ressourcepædagoger. Fx en form for taskforce med to psykologer, en AKT-konsulent og en specialpædagogisk konsulent, som løbende observerer klasserne og sparrer med 0.-klasselæreren om de ting, de ser. Et sted starter den specifikke indsats allerede inden skolestart, hvor indskolingspersonale sætter sig sammen med dagtilbuddets personale og andre fagspecifikke personer omkring de børn, som de på forhånd ved kan få udfordringer med at gå i skole.

Nogle indskolingsledere fortæller, at de prioriterer at bruge størstedelen af de ressourcer, der er målrettet inklusionsindsatser, i indskolingen for derved at satse på en tidlig indsats, mens andre breder indsatsen mere ud over årgangene. En indskolingsleder forklarer, hvordan de har prioriteret at bruge de fleste ressourcer i indskolingen.

*Vi prioriterer stort set alle ressourcer nede i indskolingen, og så trapper vi ned lige så stille, når børnene kommer i 4., 5., 6. I overbygningen har de stort set kun deres faglige vejleder i matematik, dansk og naturfag osv. Det er ud fra en hypotese om, at vi får skabt en god basis, som hjælper eleverne videre op gennem skolesystemet. – Citat Mogens, indskolingsleder, Silkeborg Kommune*

Nogle indskolingsledere ser de specifikke indsatser som et udtryk for en øget professionalisering af indskolingen, hvor man arbejder på at blive bedre til at gøre skolen børneparat. En indskolingsleder forklarer, hvordan hun mener, at de i skolen også kan lære noget af pædagogernes måde at se og inkludere børnene på på børnenes egne præmisser:

*Vi sidder her og snakker om børn, der skal være skoleparate. Vi har også en skole, der gerne skulle være børneparat. For jeg tror faktisk, at på samme måde, som vi tænker, at vi har noget, som vi gerne vil give videre til børnehaverne, lige så vel har vi rigtig meget, som vi kunne tage imod fra børnehaverne netop med hensyn til det der med at være børneparat. – Citat Amanda, indskolingsleder, Silkeborg Kommune*

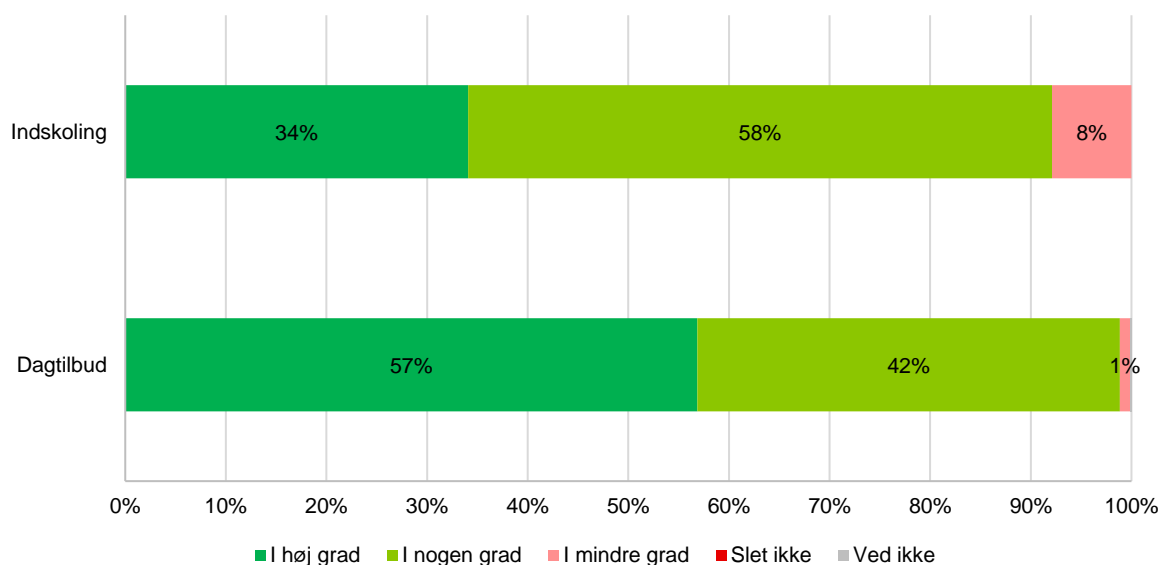
At ikke alle børn vurderes rustede til at gå i skole, når de starter i 0. klasse, kan altså have flere årsager, som bl.a. kan handle om, at børnene i gennemsnit er yngre end for ti år siden. I forlængelse heraf har stort set alle skoler tilrettelagt specifikke indsatser i indskolingen for i højere grad at kunne rumme den

børnegruppe, som de modtager i 0. klasse. Spørgsmålet er stadig, om man i dagtilbuddene og indskolingerne skaber tilfredsstillende sammenhænge for børnene. DEA har bedt dagtilbudsledere og indskolingsledere om at vurdere hinandens og deres egen indsats.

## Dagtilbudsledere og indskolingsledere gør det godt, men vurderer egen indsats bedst

På trods af at dagtilbudsledere og indskolingsledere ikke har en fuldstændig fælles forståelse for sammenhængen mellem dagtilbud og skole, samt at interviewene vidner om, at der nogle steder findes en kulturel kløft mellem dagtilbud og skoler, så vurderer både dagtilbudsledere og indskolingsledere samarbejdspartens indsats som overordnet tilfredsstillende – dog vurderer begge grupper deres egen indsats bedst. Én af de faktorer, som kan siges at påvirke vurderingen af, hvorvidt et barn er rustet til at gå i skole eller ej, er samarbejdet mellem dagtilbuddet og indskolingen og den særskilte indsats i hhv. dagtilbuddet og indskolingen. Nedenstående to figurer viser hhv. indskolingsledernes og dagtilbudsledernes vurderinger af både deres egen indsats og samarbejdspartens indsats ifm. arbejdet med at skabe sammenhæng mellem dagtilbud og skole. Nedenstående figur viser vurderingen af dagtilbuddets arbejde med at ruste børnene til en god skolegang.

**Figur 11: Vurdering af dagtilbuddenes arbejde med at ruste børnene til en god skolegang**



Note: Beregningerne er baseret på surveybesvarelser fra kommunale dagtilbud og folkeskoler i landets 15 største kommuner. N = 745 (540 kommunale dagtilbud og 205 folkeskoler). Svarene er vægtet ud fra institutionstype på kommuneniveau. Spørgsmålsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at dagtilbuddene/at I i dagtilbuddene formår at ruste børnene til en god skolegang?".

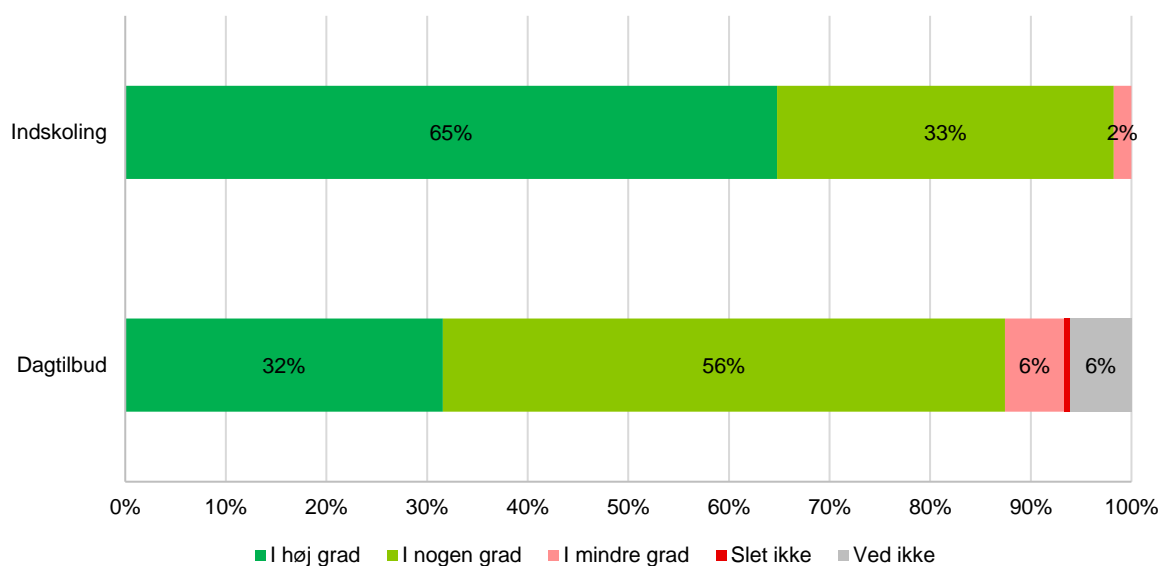
Kilde: DEAs survey om sammenhængen mellem dagtilbud og skole, 2017

Som det fremgår af ovenstående figur, vurderer langt de fleste (hhv. 92 pct. og 99 pct.), at dagtilbuddene "i høj grad" eller "i nogen grad" formår at ruste børnene til en god skolegang. Otte pct. af indskolingslederne vurderer, at dagtilbuddene kun "i mindre grad" formår at ruste børnene til en god skolegang. Dagtilbudslederne vurderer deres egen indsats højere, end skolelederne vurderer dagtilbudsindsatsen. Mere end halvdelen af dagtilbudslederne (57 pct.) vurderer, at de "i høj grad" formår at ruste børnene til en god skolegang, hvorimod ca. én ud af tre indskolingsledere (34 pct.) vurderer det samme. Denne

fordeling af indskolingsledernes vurdering af dagtilbuddenes evne til at ruste børnene til en god skolegang er gældende på tværs af de 15 kommuner.

Hvis man vender billedet om og kigger på indskolingernes arbejde med at skabe en sammenhængende overgang, så alle børn oplever en god skolestart, viser resultaterne nogenlunde samme tendens. Nedenstående figur viser, hvordan dagtilbuddene vurderer indskolingernes indsats, samt hvordan indskolingerne vurderer deres egen indsats.

**Figur 12: Vurdering af indskolingernes arbejde med at skabe en sammenhængende overgang, så alle børn oplever en god skolestart**



Note: Beregningerne er baseret på surveybesvarelser fra kommunale dagtilbud og folkeskoler i landets 15 største kommuner. N = 745 (540 kommunale dagtilbud og 205 folkeskoler). Svarene er vægtet ud fra institutionstype på kommuneniveau. Spørgsmålsformulering: "I hvilken grad vurderer du, at indskolingerne/at I i indskolingerne formår at skabe en sammenhængende overgang, så alle børn oplever en god skolestart?"

Kilde: DEAs survey om sammenhængen mellem dagtilbud og skole, 2017

Som i den tidligere figur viser der sig også her et billede af, at både dagtilbud og indskoling gør det godt, baseret på respondenternes vurderinger. Størstedelen af begge respondentgrupper svarer, at indskolingen "i høj grad" eller "i nogen grad" formår at skabe en sammenhængende overgang, så alle børn oplever en god skolestart.

Dette stemmer også overens med, at kun meget få dagtilbudsledere og indskolingsledere vurderer, at manglende samarbejdsvilje fra samarbejdsparten og manglende indsats fra samarbejdsparten udgør barrierer. Hhv. seks pct. af dagtilbudslederne og tre pct. af indskolingslederne vurderer, at manglende samarbejdsvilje er en barriere. Hhv. seks pct. af dagtilbudslederne og syv pct. af indskolingslederne vurderer, at manglende indsats fra samarbejdsparten er en barriere. Samarbejdsviljen er der altså langt de fleste steder, og man er også overordnet set tilfreds med samarbejdspartens indsats i arbejdet med sammenhængen mellem dagtilbud og skole. I ovenstående figur vurderer indskolingslederne dog deres egen indsats højere, end dagtilbudslederne gør. Omkring to ud af tre indskolingsledere vurderer, at de "i høj grad" selv formår at skabe en sammenhængende overgang, så alle børn oplever en god skolegang. Derimod vurderer én ud af tre dagtilbudsledere dette. Dette svar varierer dog meget på tværs af

kommunerne, fra omkring 13 pct. i de kommuner, hvor færrest af dagtilbudslederne har vurderet, at indskolingerne ”i høj grad” formår at skabe en sammenhængende overgang, til mellem 47 og 57 pct. i de kommuner (Herning, Horsens og Silkeborg Kommune), hvor flest dagtilbudsledere har svaret tilsvarende.

Hvis man sammenligner de to ovenstående figurer, kan man overordnet sige, at dagtilbudsledere og indskolingsledere generelt har tillid til og er tilfredse med hinandens arbejde med at skabe en sammenhængende overgang. Dog vurderer både dagtilbudsledere og indskolingsledere deres egen indsats højere end samarbejdspartens indsats. Især indskolingslederne er optimistiske med hensyn til deres egen indsats i forhold til dagtilbudsledernes vurdering af samme indsats. Selvom både dagtilbudsledere og indskolingsledere overordnet set mener, at det går godt med arbejdet med sammenhængen mellem dagtilbud og skole, så er der alligevel en mindre uoverensstemmelse mellem, hvordan dagtilbudsledere og indskolingsledere vurderer deres egen indsats, og samarbejdspartens vurdering af samme indsats.

Når man spørger hhv. dagtilbudsledere og indskolingsledere, hvad de selv kan gøre for at forbedre deres egen indsats, så har både dagtilbudsledere og indskolingsledere forskellige aktiviteter, som de godt kunne tænke sig at gennemføre, men som endnu ikke praktiseres. Det handler eksempelvis om, at en dagtilbudsleder gerne vil sikre, at børnehaven når at besøge alle de skoler, hvor gruppen af kommende skolebørn skal starte, og fx tage et billede. Et andet eksempel er en indskolingsleder, som gerne vil lave fælles kursusdage for både pædagoger og lærere, med henblik på at de får bedre kendskab til hinandens fagligheder. Inspireret af en anden dagtilbudsleders beskrivelse af, hvordan de følger børn med særlige udfordringer i overgangen til skole, fortæller en dagtilbudsleder, hvordan han godt kunne ønske sig, at man blev bedre til at følge det enkelte barn i sammenhængen mellem dagtilbud og skole:

*Jeg savner nogle gange, at der er nogen, der kan følge barnet, når der er behov for det. Tidligere talte man om, at sundhedsplejersken er den eneste, der følger barnet, men det gør de jo ikke engang, for det er også skåret meget ned. Og ved os mister vi følingen, når vi giver slip og sender dem i fritidstilbud i foråret. Hvis vi kunne gå med, når det er svært, en formiddag om ugen, en time hist og her. Men også at vi kunne indkalde skolen, når vi ved, at der er en udfordring. Det ville måske også kunne skære i skoleudsættelserne, at man havde samarbejdet på den måde. – Citat Morten, dagtilbudsleder, Frederiksberg Kommune*

Når man spørger indskolingsledere og dagtilbudsledere om, hvad samarbejdspartnen kunne gøre for at forbedre sammenhængen mellem dagtilbud og skole, så hænger deres svar sammen med den kulturkløft, som flere af interviewdeltagerne oplever. Flere dagtilbudsledere peger på, at de savner, at skolen engagerer sig mere i sammenhængsarbejdet. Det handler om, at de gerne ser, at 0.-klasselærerne besøger deres børnehave og ser, hvordan de arbejder, men det handler i høj grad også om at skabe bedre forventningsafstemning og kendskab til samarbejdspartens praksis.

## Metode

Analysen er baseret på en spørgeskemaundersøgelse blandt kommunale dagtilbud og folkeskoler i landets 15 største kommuner<sup>8</sup> samt opfølgende interviews med samme respondentgruppe. Hvor den kvantitative spørgeskemaundersøgelse bidrager med viden om, *hvad* sammenhængsarbejdet består af, og *hvordan* dagtilbudsledere og indskolingsledere vurderer sammenhængsarbejdet, så bidrager de kvalitative interviews med viden om, *hvorfor* respondenterne har svaret, som de har gjort, i spørgeskemaundersøgelsen.

### Analysens udsigelseskraft og blinde pletter

Udvælgelsen af de 15 største kommuner er begrundet i et ønske om at kunne sikre en høj svarprocent. Udvælgelsen af de 15 største kommuner betyder dog, at der på baggrund af indeværende spørgeskemaundersøgelse ikke kan udledes generelle resultater på nationalt niveau, og at resultaterne ikke kan overføres til andre kommuner end de kommuner, der har besvaret spørgeskemaet. Følgende kommuner indgår i DEAs analyse:

- |              |                  |               |
|--------------|------------------|---------------|
| 1. København | 6. Vejle         | 11. Silkeborg |
| 2. Aarhus    | 7. Frederiksberg | 12. Herning   |
| 3. Aalborg   | 8. Randers       | 13. Horsens   |
| 4. Odense    | 9. Viborg        | 14. Roskilde  |
| 5. Esbjerg   | 10. Kolding      | 15. Næstved   |

Undersøgelsen stiller skarpt på arbejdet med og samarbejdet mellem dagtilbud og skoler i forbindelse med børnenes overgang fra dagtilbud til skole. Hvorvidt overgangen fra dagtilbud til skole er succesfuld for børnegruppen, afhænger af langt flere faktorer end selve samarbejdet mellem dagtilbud og skole. Et succesfuldt samarbejde mellem dagtilbud og skole er en væsentlig faktor for en succesfuld sammenhæng mellem dagtilbud og skole, men ikke den eneste faktor. Forældredimensionen er i den forbindelse også en væsentlig faktor, som er en blind plet i denne analyse. Vi ved, at børnenes forældrebaggrund er en afgørende faktor for børnenes uddannelsesforløb, og denne analyse har også fundet, at både dagtilbudsledere og indskolingsledere oplever, at forældre er en meget vigtig faktor i overgangsarbejdet. Endvidere er de strukturelle forhold i overgangen fra dagtilbud til skole også en faktor for den succesfulde sammenhæng. Denne analyse har fundet, at der er stor forskel på, hvordan overgangen fra dagtilbud til skole er struktureret i den enkelte kommune, men denne analyse kan ikke sige noget om, hvilken struktur der er mest hensigtsmæssig for en succesfuld sammenhæng. Endvidere kan andre faktorer som fx barnets individuelle ressourcer, det pædagogiske læringsmiljø omkring barnet og indholdet i de politiske strategier også have indflydelse på den succesfulde overgang. Disse faktorer er også blinde pletter i denne analyse.

---

<sup>8</sup> Landets 15 største kommuner er defineret som de 15 kommuner med flest indbyggere opgjort pr. 1. januar 2017.



## Den kvantitative spørgeskemaundersøgelse

### Udvikling af spørgeskema

I første fase af nærværende projekt har DEA afsøgt feltet både via litteraturen og via indledende samtaler med fremtrædende forskere på området. Som optakt til udvikling af spørgeskemaet har DEA haft indledende samtaler med nedenstående personer. En tak til:

- Ditte Winther-Lindqvist, lektor i udviklingspsykologi, Aarhus Universitet (DPU)
- Anja Hvidtfeldt Stanek, associate professor, Institut for Psykologi, Syddansk Universitet (SDU)
- Annegrethe Ahrenkiel, centerleder for Center for Daginstitutionsforskning, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet (RUC)

Formålet var at blive klogere på, hvad der er behov for at få belyst på området, samt hvordan nærværende undersøgelse på bedste vis kan bidrage til området og arbejdet med sammenhængen mellem dagtilbud og skole. På den baggrund udviklede DEA de temaer, som spørgeskemaundersøgelsen skulle omhandle. Disse temaer blev uformelt testet blandt relevante interessenter på området, som fik mulighed for at kommentere på de opstillede temaer.

På baggrund af det indledende litteraturstudie, indledende samtaler med ovenstående forskere samt kommentarerne fra relevante interessenter på området udviklede DEA første udgave af spørgeskemaet. Spørgeskemaet blev herefter pilottestet blandt 2 dagtilbudsledere og 2 indskolingsledere. På baggrund af pilottesten blev spørgeskemaet revideret.

Under udviklingen af spørgeskemaet har DEA haft en særlig opmærksomhed på, hvilke elementer der skulle opstilles i spørgeskemaet under spørgsmålene om det skoleforberedende arbejde. DEA har udviklet de opstillede ni elementer på baggrund af de indledende snakke med forskere samt et mindre studie af, hvilke kategorier andre har anvendt i sammenhæng med det skoleforberedende arbejde. Her har vi fx ladet os inspirere af Rådet for Børns Læring samt konkrete kommuners beskrivelser af, hvad de arbejder med i det skoleforberedende arbejde.

### Spørgeskemaets population og besvarelser

På baggrund af cvr-registeret er alle kommunale dagtilbud og folkeskoler i landets 15 største kommuner identificeret, hvilket har givet en population på i alt 1680 institutioner. Herefter er alle institutioner forsøgt kontaktest telefonisk. I tilfælde af at der er flere afdelinger under samme hovedinstitution, er der kun rettet henvendelse til hovedinstitutionen.

De enkelte respondenter er rekrutteret via telefonisk kontakt, hvor der er rettet henvendelse til hhv. dagtilbudslederen og indskolings- eller skolelederen i institutionen. I denne proces blev der samlet etableret kontakt til 1255 institutioner. Herefter er spørgeskemaet udsendt til de dagtilbudsledere og indskolings- eller skoleledere, som via den telefoniske kontakt har sagt "ja" til at deltage i undersøgelsen. Dette giver undersøgelsen en samlet nettostikprøve på 1204 institutioner, som er fordelt på hhv. 855 kommunale dagtilbud og 349 folkeskoler.

I nogle tilfælde er spørgeskemaet ikke blevet besvaret af den enkelte dagtilbudsleder eller indskolingsleder/skoleleder, men i stedet blevet videresendt til en af lederen vurderet relevant medarbejder i den

enkelte institution. For indskolingslederne kan det fx være en koordinator for overgangen fra dagtilbud til skole, en souschef eller en viceskoleleder, som har besvaret spørgeskemaet. For dagtilbudslederne kan det fx være en pædagogisk leder, assisterende leder eller en souschef, som har besvaret spørgeskemaet.

Spørgeskemaundersøgelsens resultater bygger på besvarelser fra 540 dagtilbudsledere og 205 indskolingsledere eller skoleledere. Idet der eksisterer flere dagtilbud end skoler, udgør dagtilbudslederne en større andel af den samlede respondentgruppe. Undersøgelsens samlede svarprocent er 62 pct., 63 pct. for dagtilbudslederne og 59 pct. for indskolingslederne. Svarprocenten varierer indenfor den enkelte kommune og svinger mellem 43 og 70 pct. Det samlede antal besvarelser på 745 udgør desuden 43 pct. af den samlede population på 1680 institutioner i landets 15 største kommuner.

**Tabel 1: Population og stikprøve i spørgeskemaundersøgelse**

<b>Population</b>	<b>1680 i alt</b> 868 aldersintegrerede institutioner 416 børnehaver 396 skoler
<b>Bruttostikprøve</b>	<b>1255 i alt</b> 583 aldersintegrerede institutioner 310 børnehaver 362 skoler
<b>Nettostikprøve</b>	<b>1204 i alt</b> 558 aldersintegrerede institutioner 297 børnehaver 349 skoler
<b>Besvarelser</b>	<b>745 i alt</b> 340 aldersintegrerede institutioner 200 børnehaver 205 skoler
<b>Svarprocent</b>	<b>62 pct. i alt</b> 61 pct. aldersintegrerede institutioner 67 pct. børnehaver 59 pct. skoler

Kilde: Jysk Analyse

Spørgeskemaresultaterne er repræsentative inden for de udvalgte kommuner på institutionstyper – dvs. at resultaterne er vægtet ud fra sammensætningen af institutionstyper i kommunen. Ved vægtningen er børnehaver og aldersintegrerede institutioner behandlet separat, mens de efter vægtningen er behandlet som én gruppe – nemlig dagtilbud. Af nedenstående tabel fremgår antallet af de uvægtede besvarelser fordelt på institutionstype og kommune og de tilhørende vægtede besvarelser.

**Tabel 2: Uvægtede og vægtede besvarelser fordelt på institutionstype og kommune**

Kommune	Dagtilbud (uvægtet)	Dagtilbud (vægtet)	Indskoling (uvægtet)	Indskoling (vægtet)	I alt (uvægtet)	I alt (vægtet)
Esbjerg	28	27	3	2	31	29
Frederiksberg	16	21	5	7	21	29
Herning	9	11	14	11	23	22
Horsens	17	20	9	7	26	27
Kolding	26	23	10	8	36	32
København	73	100	16	24	89	124
Næstved	23	20	2	2	25	21
Odense	59	54	19	16	78	70
Randers	18	21	13	10	31	31
Roskilde	28	24	10	9	38	33
Silkeborg	23	26	15	12	38	38
Vejle	32	29	15	12	47	41
Viborg	26	29	14	11	40	40
Aalborg	73	59	31	22	104	81
Aarhus	89	107	29	22	118	129
Total	540	569	205	176	745	745

Kilde: Jysk Analyse

Spørgeskemaet kan rekvireres ved kontakt til DEA.

## De kvalitative interviews

Som opfølgning på de kvantitative resultater fra spørgeskemaundersøgelsen har DEA gennemført en række interviews med dagtilbudsledere og indskolingsledere for at få mere viden om, hvorfor de kvantitative resultater ser ud, som de gør.

### Interviews med dagtilbudsledere og indskolingsledere

I spørgeskemaet blev respondenterne bedt om at tilkendegive, om DEA måtte kontakte dem igen med uddybende spørgsmål. DEA har rekrutteret respondenter til interviewene blandt de respondenter, der svarede "ja" til, at vi måtte kontakte dem igen. Det foregik, ved at DEA tilfældigt udvalgte dagtilbudsledere og indskolingsledere fordelt på de 15 medvirkende kommuner, som herefter blev inviteret til et gruppeinterview i enten København eller Aarhus. Alle interviewede har altså også besvaret spørgeskemaet.

DEA har gennemført interviews med 11 indskolingsledere og fire dagtilbudsledere, fordelt, som det fremgår nedenfor:

- Ét gruppeinterview med otte indskolingsledere foretaget i Aarhus
- Ét interview med én dagtilbudsleder foretaget i Aarhus (2 afbud)
- Ét gruppeinterview med tre indskolingsledere foretaget i København
- Ét gruppeinterview med to dagtilbudsledere foretaget i København (1 afbud)
- Ét telefoninterview med én dagtilbudsleder

Ledere fra følgende kommuner har medvirket i interviewene: Aarhus, Aalborg, Vejle, Randers, Horsens, Silkeborg, Odense og Frederiksberg. Interviewene er gennemført som forholdsvist strukturerede interviews, hvor DEA fremlagde udvalgte resultater fra spørgeskemaundersøgelsen, som de interviewede herefter blev bedt om at reflektere over og komme med deres forklaringer på på baggrund af egne erfaringer.

## **Det analytiske arbejde**

De kvantitative resultater fra spørgeskemaundersøgelsen har været styrende i det analytiske arbejde og udarbejdelsen af denne rapport. Fund fra de kvalitative interviews er blevet anvendt som supplement til de kvantitative resultater. På den måde viser de kvantitative resultater, *hvordan* og *hvorvidt* det forholder sig i landets 15 største kommuner, hvor de kvalitative data nuancerer og forklarer, *hvorfor* det forholder sig sådan. Som tidligere beskrevet har interviewene været bygget op omkring data fra den kvantitative spørgeskemaundersøgelse, med henblik på at interviewene netop kunne supplere spørgeskemaresultaterne.

## Litteratur

Ackesjö, H. (2015). Den komplexa väven Att organisera för barns övergångar till och från förskoleklass. *Tidsskrift For Nordisk Barnehageforskning*, 11.

Allen, C.R. (2009). *Effect of Early Childhood Education Programs on School Readiness*. St. Charles, MO: Education Faculty of Lindenwood University.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Broström, S. (2003). Problems and Barriers in Children's Learning When They Transit from Kindergarten to Kindergarten Class in School. *European Early Childhood Education Research Journal*, Monograph Series, 1: 51-66.

Broström, S. (2013). Hjælp børnene med overgangen fra børnehave til skole. *Unge Pædagoger*, efterår 2013.

Brown, E.G. & Scott-Little, C. (2003). Evaluations of School Readiness Initiatives: What Are We Learning? *SERVE's Expanded Learning Opportunities National Leadership Area Research Report*. Greensboro, NC: SERVE.

Burchinal, P., Kainz, K., Cai, K., Tout, K., Zaslow, M., Martinez-Beck, I. & Rathgeb, C. (2009). *Early Care and Education Quality and Child Outcomes*. Washington, DC: Child Trends.

Børne- og Socialministeriet (2017). *Offentliggørelse af OECD-undersøgelse om overgangen fra dagtilbud til skole – hovedfund fra undersøgelsen*. Børne- og Socialministeriet.

Child Trends (2015). *Early School Readiness: Indicators of Child and Youth Well-Being*. Child Trends Data Bank.

Christoffersen, M.N., Højen-Sørensen, A.K. & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutioners betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.

Curtis, A.M. (1986). *A Curriculum for the Pre-school Child: Learning to Learn*. Windsor: NFER-Nelson Denham 2006.

Dockett, S. & Perry, B. (2002). Who's Ready for What? Young Children Starting School. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2): 67-89.

Dunlop, A.W. (2003). Bridging Early Educational Transitions in Learning through Children's Agency. *European Early Childhood Education Research Journal*, Monograph Series, 1: 67-86.

- Dunlop, A.W. (2007). Bridging Research, Policy and Practice, i Dunlop, A.W. & Fabian, H. (2007) (eds.). *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*: 151-168.
- Dyssegaard, C.B., Egeberg, J.H. & Steenberg, K. (2013). *Skoleparathed: Systematisk forskningskortlægning*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Duncan, Greg J. et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*. vol. 43, nr. 6.
- Ecclestone, K., Hayes, D., Biesta, G. & Hughes, M. (eds.) (2009). *Transitions and learning through the lifecourse: Education, work and lifelong learning*. London: Routledge.
- Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, J. & Warmington, P. (2009). *Improving Inter-professional Collaborations. Multi-agency Working for Children's Wellbeing*. London: Routledge.
- EVA (2016). *Venskaber og konflikter påvirker børns skolestart*. København: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).
- EVA (2015). *Bakspejlet – Klar parat skolestart*. København: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).
- EVA (2013). *Fælles om en god skolestart*. København: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).
- EVA (2012). *Læreplaner i praksis. Daginstitutionernes arbejde med pædagogiske læreplaner*. København: Danmarks Evalueringsinstitut (EVA).
- Fabian, H. (2002). *Children Starting School: A Guide to Successful Transitions and Transfers for Teachers and Assistants*. London: David Fulton.
- Fabian, H. (2007). Informing Transitions, i Dunlop, A.W. & Fabian, H. (2007) (eds.). *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*: 3-17.
- Fisher, J.A. (2009). 'We used to play in Foundation, it was more funner': investigating feelings about transition from Foundation Stage to Year 1. *Early Years: An International Journal of Research and Development*: 131-145.
- Fletcher, J. (1997). *Connect Redfern. Evaluating School Community Linked Services: politics, problems and possibilities*. Sydney: Australian Centre for Equity through Education.
- Fram, M.S., Kim, J. & Sinha, S. (2012). Early Care and Prekindergarten Care as Influences on School Readiness. *Journal of Family Issues*, 33(4): 478-505.
- Holm, L. & Schmidt, L.S.K. (2015). Skolemoden og skoleparat. Vurderinger af børn ved overgangen til skolen, i Andreassen, K.E., Buchardt, M., Rasmussen, A. & Ydesen, C. (eds.). *Test og Prøvelser – Op-rindelse, udvikling, aktualitet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag: 97-120.

Jerlang, E. & J. Jerlang (2006). *Pædagogisk-psykologisk opslagsbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

KL (2016). *Resultater af KL-undersøgelse på dagtilbudsområdet*. København: KL.

Larsen, I.S. (2014). *Samarbejde om det skolestartende barn*. København: Akademisk Forlag.

Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lave, M.G. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ledger, E., Smith, A. & Rich, P. (1998). Do I go to school to get a brain? The transition from kindergarten to school from the child's perspectives. *Childhood Issues*, 2(1): 7-11.

LeDoux, J. (1998). *The emotional brain*. London: Weidenfeld & Nicolson.

LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A.J., Downer, J.T. & Pianta, R.C. (2008). Pre-Kindergarten Teachers' Use of Transition Practices and Children's Adjustment to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23: 124-139.

Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B. & Rumberger, R.W. (2007). How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review*, 26: 52-66.

Luhmann, N. (1982). *The Differentiation of Society*. New York: Columbia University Press.

OECD (2017). *Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*, OECD (hentet august 2017 på: <http://www.oecd.org/publications/starting-strong-v-9789264276253-en.htm>).

Pinkerton, D. (1991). *Preparing Children with Disabilities for School*. Reston: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children.

Ramey, S.L. & Ramey, C.T. (1998). The transition to school: opportunities and challenges for children, families, educators, and communities. *The Elementary School Journal*, 98(4): 293-295.

Regeringen (2017) *Stærke dagtilbud – alle børn skal med i fællesskabet* (hentet august 2017 på: <http://socialministeriet.dk/publikationer/2017/apr/staerke-dagtilbud-alle-boern-skal-med-i-faellesskabet/>)

Raver, C.C. & Knitzer, J. (2002). *Ready to enter: What research tells policymakers about strategies to promote social and emotional school readiness among three- and four-year-olds*. New York: National Center for Children in Poverty.

---

**Tænk tanken DEA**  
**Fiolstræde 44**  
**1171 København K**  
**[www.dea.nu](http://www.dea.nu)**