

Organiseringer i indskolingen

En undersøgelse af arbejdet med at skabe sammenhæng i
overgange og skift



INDHOLD

Organiseringer i indskolingen

1	Resumé	5
2	Indledning	13
2.1	Formål med undersøgelsen	14
2.2	Afgrænsning	15
2.3	Målgruppe	16
2.4	Metodisk design	16
3	Sammenhæng i skolestart og mellem klassetrin	20
3.1	Tre modeller karakteriserer organisering af skolestart	20
3.2	Samarbejdet mellem børnehave og skole	23
3.3	Skolestart med fokus på elevernes behov	29
3.4	Lærere og pædagoger sætter mest fokus på overgangen til 1. klasse	32
4	Sammenhæng i opbygning af dagen	36
4.1	Organisering med fokus på faglig fordybelse	36
4.2	Elevsamarbejde i undervisningen på tværs af alder	38
4.3	Gennemgående lærere og pædagoger	39
4.4	Samspil mellem skole og SFO	42
5	Sammenhæng i det pædagogiske læringsmiljø	48
5.1	Tydelig struktur kan skabe genkendelighed og tryghed	48

5.2	Elevernes perspektiver på den tydelige struktur	52
5.3	En fælles kultur ses som grundstenen i teamsamarbejdet	54
	Appendiks A – Litteraturliste	58
	Appendiks B – Metode	59

1 Resumé

Børn gennemgår flere overgange og skift i de første år af deres skoletid. De skifter fra børnehave til skole, mellem skole og skolefritidsordning (SFO) og fra et klassetrin og til det næste. Der eksisterer begrænset viden om skolers arbejde med disse skift og overgange gennem indskolingen – særligt set ud fra elevernes perspektiver. Det sætter Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) derfor fokus på i denne undersøgelse, der er gennemført for formandskabet for Rådet for Børns Læring.

Forskning peger på, at overgange og skift kan være spændende og udviklende for elever, så længe de føler sig trygge og mødt i deres behov. Overgange og skift kan imidlertid også være udfordrende, fx hvis der ikke etableres et pædagogisk læringsmiljø, som gør det muligt for alle elever at afkode, hvad der forventes af dem. Faglitteratur på området peger på, at børnene har brug for at opleve sammenhæng (Broström, 2019). I denne undersøgelse ser vi nærmere på, hvordan skoler arbejder med at skabe sammenhæng i indskolingen. Det kan bl.a. handle om at understøtte, at overgange opleves som trygge for og sikrer de rette betingelser for, at eleverne kan bringe deres erfaringer i spil, sådan at de kan mestre de sociale og faglige udfordringer, de møder.

I undersøgelsen dykker vi ned i, hvordan en række skoler organiserer overgange og skift ved skolestart, i skolehverdagen og over tid i indskolingen. Vi udfolder de refleksioner, lærere, pædagoger, ledere og eleverne selv har om, hvad der skal til for at skabe sammenhæng i indskolingen, samt hvilke fordele og udfordringer der knytter sig til dette arbejde.

Rapporten er særligt relevant for politiske beslutningstagere, herunder dem, der har ansvar for at fastsætte de overordnede rammer for skolernes arbejde med overgange- og indskolingspraksis. Derudover henvender undersøgelsen sig til skole- og SFO-ledere som led i arbejdet med at skabe sammenhængende indskolingsforløb.

Sådan har vi gjort

Undersøgelsen bygger på interview med lærere, pædagoger, ledere og elever på tre caseskoler og med ledere fra seks interviewskoler. Skolerne er udvalgt ud fra, at de er optaget af at skabe et sammenhængende indskolingsforløb gennem forskellige former for organisering. Derudover bygger undersøgelsen på observationer af en hel skoledag på hver af de tre caseskoler – fra morgen-SFO til skole og videre i SFO efter skole. De deltagende skoler er ikke udvalgt som best cases, men ud fra at de har gjort sig overvejelser over, hvad de oplever fungerer godt, og hvad der kan udfordre i arbejdet med at skabe sammenhæng i indskolingen. Dataindsamlingen er gennemført i foråret og tidlig sommer 2023.

Undersøgelsen tager afsæt i en bestemt forståelse af tre centrale begreber: 1) overgange, 2) skift og 3) sammenhæng.

EVA's forståelse af begreberne overgang, skift og sammenhæng

- **Store overgange** er dem, der sker mellem forskellige arenaer som fra hjem til opstart i vuggestue, fra vuggestue til børnehave og derpå videre i skole.
- **Mellemstore overgange** er de daglige overgange fra hjem til morgen-SFO, fra morgen-SFO til skole og fra skole til eftermiddags-SFO.
- **Små overgange** er fx fra den ene lektion til den anden i skolen og fra den ene aktivitet til en anden i SFO'en, som i denne undersøgelse kaldes **skift**.

Sammenhæng i et indskolingsforløb er kendetegnet ved et pædagogisk læringsmiljø, der understøtter:

- At elever føler sig trygge i deres relationer til andre elever, lærere og pædagoger, og det er muligt for eleverne at gøre brug af de erfaringer, de tidligere har gjort sig (bl.a. i børnehave, skole og SFO) i mødet med evt. sociale og faglige udfordringer.

Med inspiration fra Broström (2019) og Dewey (2008).

Samtidig har vi fra EVA's side en åbenhed for, at lærere, pædagoger og ledere kan have andre forståelser af disse begreber, som kan have en betydning for deres arbejde med at skabe et sammenhængende indskolingsforløb.

Fakta: Overgange til skole og indhold i SFO

I rapporten har vi løbende indsat bokse med fakta fra andre undersøgelser om overgange fra børnehave til skole, indhold i SFO samt samspil mellem SFO og skole. Det skal bidrage til at se indsigter fra denne undersøgelse i en større kontekst. Boksene er primært baseret på disse tre EVA-rapporter:

		
EVA (2021). <i>Overgange fra dagtilbud til skole. En undersøgelse af skolestartsmønstre og praksisformer i børns overgang mellem dagtilbud og skole</i>, Danmarks Evalueringsinstitut.	EVA (2022). <i>Indhold og kvalitet i tidlig skolefritidsordning</i>, Danmarks Evalueringsinstitut.	EVA (2023). <i>Indhold og kvalitet i fritids- og klubtilbud</i>, Danmarks Evalueringsinstitut.

Hovedpointer

Nedenfor præsenterer vi undersøgelsens hovedpointer i form af to til fire pointer fra hvert af rapportens indholdskapitler. Disse kapitler berører hhv. organisering af: 1) sammenhæng i skolestart og mellem klassetrin, 2) sammenhæng i opbygning af skoledagen og 3) sammenhæng i det pædagogiske læringsmiljø. Derefter peger vi i en perspektivering på særlige potentialer og udfordringer i arbejdet med at skabe sammenhæng i indskolingen.

Når de deltagende case- og interviewskoler fortæller om deres arbejde med sammenhæng i indskolingen, har de fokus på særligt to forhold: *tryghed* i fx velkendte og gode relationer til andre børn og lærere/pædagoger og *genkendelighed* i fx gentagelser i rutiner og en tydelig pædagogisk struktur. Dette er vigtigt at have med i læsningen af rapportens hovedpointer.

Sammenhæng i skolestart og mellem klassetrin

Skolerne har forskellige skolestartsmønstre, men de samme elementer går igen

De deltagende case- og interviewskoler anvender forskellige skolestartsmønstre: (1) tidlig SFO, (2) rullende skolestart og (3) traditionel skolestart i august. Undersøgelsen viser, at skolestartsmønstrenes organisatoriske primært har betydning for, *hvornår* børnene skifter fra børnehave til tidlig SFO og/eller skole. Det viser sig ved, at skolerne på tværs af de tre skolestartsmønstre anvender

variationer af de samme organiseringslementer for at skabe sammenhæng i overgangen fra børnehave til skole. I undersøgelsen er der således også eksempler på større forskelle i arbejdet med skolestarten mellem to skoler, der begge har tidlig SFO, end mellem en skole, der arbejder med tidlig SFO, og en skole, der arbejder med traditionel skolestart. Det betyder samtidig, at ledere, lærere og pædagoger kan opleve flere af de samme fordele og udfordringer ved de forskellige skolestartsmodeller, alt afhængig af hvordan de helt konkret organiserer og praktiserer modellerne.

Skolerne prioriterer at få viden om kommende elevers interesser og erfaringer

Skoler i undersøgelsen arbejder på forskellig vis med at få overleveret viden om de kommende elever med fokus på elevernes interesser samt deres sociale og faglige forudsætninger. Overleveringen af viden foregår både skriftligt og mundtligt på formelle møder samt mere uformelt gennem samtaler i hverdagen, hvor fx børnehavepædagoger følger med i tidlig SFO, og skole- og SFO-pædagoger besøger børnehaverne. En erfaring er, at der er særlige fordele ved at overlevere viden om børnene på gruppeniveau, fordi det kan give en bedre forståelse af det sociale samspil i den aktuelle børnegruppe. Samtidig kan der være behov for at overlevere mere specifik viden om børn i udsatte positioner og deres evt. behov for støtte. I de tilfælde peger skoler på, at det er vigtigt med en fælles opmærksomhed på ikke at møde børnene ud fra fastlåste forestillinger, men derimod at have blik for, under hvilke forhold børnene trives godt og har udviklingsmuligheder.

Skolerne har gode erfaringer med særligt tre måder at organisere overgange mellem klassetrin på

Skolerne organiserer overgange mellem klassetrin på forskellige måder. Der er imidlertid tre måder, som de fremhæver har særlige fordele:

- Skoler arbejder med at lave en grundig overlevering af viden mellem teams om både enkelte elevers og klassens faglige niveau og sociale trivsel – og om de pædagogiske greb. Skolernes rationale er, at det giver eleverne ro i overgangen, da der på baggrund af denne viden kan indrettes en genkendelig hverdag.
- Skoler arbejder med klassepædagoger, der følger klasserne i overgange mellem klassetrin. Det kan være gennem nogle af årgangene eller alle årgangene i indskolingen. Skolernes rationale er, at det skaber tryghed for eleverne at blive fulgt af kendte pædagoger, der bl.a. ved noget om deres evt. støttebehov.
- Skoler udskyder overgange i indskolingen gennem fælles lærer- og pædagogteam. Der optræder her to forskellige varianter. Den første variant indebærer etableringen af et fælles team omkring børnehaveklasse og 1. klasse i de samme omgivelser, så der ikke kommer en overgang til nye lærere, pædagoger og lokaler mellem børnehaveklasse og 1. klasse. Den anden variant udgør en aldersintegreret holddeling, hvor pædagoger, der både er i skole og SFO, og lærere har eleverne i hele deres indskolingsforløb. Skolernes rationale bag begge varianter er bl.a., at det er mere trygt for eleverne at møde større organisatoriske forandringer senere i indskolingsforløbet eller på mellemtrinnet.

Sammenhæng i opbygningen af skoledagen

Skolerne sigter mod at skabe gode rammer for faglig fordybelse

Skoler i undersøgelsen arbejder med skabe en sammenhængende skoledag for eleverne ved at reducere og nedtone skift i undervisningen. Det sker fx ved at sammenlægge lektioner eller lave fordybelsedage og samtidig ved brug af mere varierede arbejdsformer. Oplevelsen er, at det understøtter ro og tid til faglig fordybelse, hvilket ikke mindst gavner en meningsfuld sammenhæng i de mindre fag. Eleverne er imidlertid ikke optagede af lektioners længde eller antallet af skift i undervisningen. De går mere op i, hvilke fag og opgaver de godt kan lide og synes er sjove. Der er også elever, der knytter deres præferencer for fag og opgaver sammen med deres relationer til lærerne.

Skolerne oplever forskellige potentialer ved aldersintegreret undervisning

På nogle af skolerne i undersøgelsen er undervisningen aldersintegreret. Det kan fx være som organisering i aldersintegrerede stamhold på tværs af børnehaveklasse til og med 2. eller 3. klasse eller som samlæste fag på tværs af klassetrin. En af fordelene ved den aldersintegrerede undervisning kan ifølge både lærere, pædagoger og elever være, at de yngre elever har glæde af at kunne imitere de ældre elever og derigennem opleve at lære nyt i skolen. En anden fordel, de ser, er, at det er nemmere at kunne niveaudele eleverne på større eller mindre hold på tværs af klassetrin. En tredje fordel er ifølge lærere og pædagoger, at eleverne opnår en større forståelse for mangfoldighed, ligheder og forskelle mellem hinanden på tværs af alder.

Skolerne organiserer indskolingen med få lærere og pædagoger for at skabe tryghed

Blandt skolerne i undersøgelsen er det en fremtrædende praksis, at der er knyttet få lærere og pædagoger til den enkelte klasse eller det aldersintegrerede hold, og at de samme pædagoger følger med eleverne fra skole- til SFO-tid og nogle gange også mellem klassetrin. Det giver ifølge lærere og pædagoger eleverne en følelse af genkendelighed og tryghed, som gør, at de hurtigere falder til i det nye og ikke behøver at bruge energi på at afkode skiftende lærere og pædagoger. For eleverne er det også vigtigt, at de kender lærere og pædagoger godt, fordi de bl.a. oplever, at det gør det nemmere at tale med dem om det, der er vigtigt for dem. Omvendt kan det være en udfordring for eleverne med gennemgående lærere og pædagoger, hvis de ikke oplever at have gode relationer til dem.

Skolerne ønsker både sammenhæng og forskelle mellem skole og SFO

Skoler i undersøgelsen sigter imod, at børnene oplever, at der er sammenhæng mellem skole- og SFO-delen af dagen – fx ved at det er de samme pædagoger, de møder begge steder. Samtidig peger pædagoger på, at det er vigtigt, at SFO'en kan tilbyde børnene noget andet end skolen. I SFO'en skal tiden fx være mindre styret, og børnene skal opleve at have medbestemmelse, ift. hvad de laver. De børn, vi har talt med i undersøgelsen, giver også udtryk for, at det er vigtigt for dem at kunne vælge selv, hvad de vil lege og lave af aktiviteter og med hvem i SFO'en. Samtidig vurderer nogle af de tværgående pædagoger, vi har talt med, at der på skolerne ofte er mest fokus på, hvordan SFO kan tænkes ind i en sammenhængende skoledag, og mindre fokus på, hvad der skaber et fritidstilbud af høj kvalitet i sig selv, som kan bidrage til børnenes udvikling og trivsel.

Sammenhæng i arbejdet med det pædagogiske læringsmiljø

Skolerne arbejder med en tydelig struktur for at skabe genkendelighed for eleverne

Skoler i undersøgelsen forsøger på forskellige måder at skabe en tydelig struktur i undervisningen samt i skiftene mellem lektioner og aktiviteter i løbet af dagen. Undersøgelsen viser eksempler på en særlig indretning af klasselokalet samt brug af artefakter og faste rutiner som fælles klasseledelsesgreb. Lærere, pædagoger og ledere oplever, at fordelene ved den tydelige struktur og de faste rutiner bl.a. er, at eleverne ved, hvad der skal ske, og at der skabes ro i klassen. De peger på, at dette er gavnligt for alle eleverne, men især for de elever, der er fagligt eller socialt udfordret. Undersøgelsen viser samtidig, at nogle elever kan opleve den tydelige struktur som begrænsende, hvis den bliver for fast – især dem, der som udgangspunkt allerede har forudsætninger for mere fleksibelt at kunne forvalte rammer og regler. Elever fortæller, at selvom de godt kan lide at vide, hvad de skal i løbet af dagen, kan gentagelserne blive kedelige, og de kan savne medbestemmelse på, hvad der skal ske.

Skolerne stræber efter et fælles afsæt og en åben samarbejdskultur, der kan bidrage til arbejdet med et sammenhængende indskolingsforløb

De skoler, vi har besøgt i undersøgelsen, vurderer, at teamsamarbejdet er afgørende for, at de lykkes med at skabe et sammenhængende indskolingsforløb i form af et genkendeligt og trygt pædagogisk læringsmiljø. Særligt fremhæver lærere, pædagoger og ledere, at dette arbejde kræver: 1) et fælles afsæt gennem en forudsigelig pædagogisk praksis – fx de samme klasseledelsesgreb og et ens fagligt sprog med fokus på at skabe sammenhæng – og 2) en åben kultur, der bl.a. etableres gennem et ledelsesmæssigt fokus og understøttelse af løbende dialoger om og feedback på hinandens praksis. Med den åbne kultur oplever lærere og pædagoger, at det bliver muligt løbende at reflektere over, afstemme med hinanden og aftale justeringer af praksis. Dette, mener de, er afgørende for, at de meningsfuldt kan gøre en fælles pædagogisk praksis til deres egen.

Perspektivering: Fire opmærksomheder i arbejdet med at skabe et sammenhængende indskolingsforløb

På baggrund af indsigter fra denne undersøgelse tegner der sig et billede af en række fordele og potentialer ved at skabe et sammenhængende indskolingsforløb. Samtidig rejser der sig også en række opmærksomhedspunkter. Dem sætter vi særsomt fokus på nedenfor.

Først er det relevant at fremhæve, at *sammenhæng i indskolingen* ikke er en isoleret størrelse. I undersøgelsen ser vi på *organiseringer* i indskolingen med særligt fokus på det at skabe *sammenhæng* – dvs. at børnene dels indgår i trygge relationer og dels oplever det som muligt for dem at gøre brug af de erfaringer, de tidligere har gjort sig, fx i børnehaven og i skolens forskellige rum. Selvom de skoler, der har deltaget i undersøgelsen, netop er optagede af at skabe sammenhæng i indskolingen, så er det selvfølgelig ikke en ambition, som de arbejder med adskilt fra andre tiltag. For de deltagende skoler fletter arbejdet med at skabe sammenhæng sig ind i andre vigtige elementer som fx et godt klassefællesskab, motiverende undervisning, inkluderende læringsmiljøer og et tæt forældresamarbejde. Arbejdet med at skabe sammenhæng er samtidig en relativ ab-

strakt størrelse, som ikke kan studeres uafhængigt af alt det, der også sker i skolen. Denne perspektivering forholder sig derfor til arbejdet med at skabe sammenhæng i indskolingen, men berører uundgåeligt også et bredere aspekt af det pædagogiske og organisatoriske arbejde i indskolingen.

Her følger fire opmærksomhedspunkter:

1. Opmærksomhed på om en fast struktur kan blive for begrænsende for eleverne

Lærere, pædagoger og ledere på de skoler, som har deltaget i undersøgelsen, giver udtryk for, at et sammenhængende indskolingsforløb især handler om at skabe *tryghed og genkendelighed*, så eleverne har overskud til at engagere sig i skolens aktiviteter. Undersøgelsen viser samtidig, at når skolerne omsætter ambitionen om tryghed og genkendelighed til konkret praksis, så fokuseres der især på at skabe *forudsigelighed og faste rammer* – fx i form af velkendte relationer, faste rutiner og tydelige pædagogiske klasseledelsesgreb.

Undersøgelsen giver her anledning til at reflektere over, om et stærkt fokus på forudsigelighed og faste rammer kan blive begrænsende for noget af det, man på skolerne også ønsker at fremme, fx elevernes egne initiativer og udvikling af selvstændighed. Det kan interview med eleverne i hvert fald tyde på. Fx afspejler elevernes udsagn, at de i nogle sammenhænge oplever de forholdsvis faste rutiner, fx bestemt lege i frikvarterne eller bestemte klasseledelsesgreb, som begrænsende for selv at kunne være med til at bestemme, hvad de skal lege, eller hvordan de skal arbejde i klassen.

Med afsæt i nærværende undersøgelse kan det derfor give god mening både generelt og rundt om på skolerne at forholde sig *evaluerende* til den aktuelle indskolingspraksis. Særligt ift. om ambitionen om tryghed og genkendelighed i nogle sammenhænge i praksis bliver oversat til forudsigelighed og faste rammer på en måde, som virker mod hensigten. Det er her oplagt særlig vigtigt både konkret og analytisk at inddrage elevernes egne perspektiver. Det kan fx handle om at skabe blik for, hvad der fra elevernes perspektiv giver tryghed, og hvad der i den konkrete skolepraksis skal til for, at de kan deltage aktivt i undervisningen og løbende bygge videre på de faglige og sociale erfaringer, de har. Det kan også handle om at få blik for, hvad der konkret er med til at begrænse elevernes aktive medvirken i undervisningen og skoledagen som helhed.

2. Opmærksomhed på, om gode relationer og fagligt fokus går hånd i hånd

Undersøgelsen viser, at både lærere, pædagoger og eleverne selv oplever, at *gode relationer* har stor betydning for elevernes læring og trivsel. Lærerne og pædagogerne vurderer, at gode relationer bidrager til, at eleverne har større overskud til at deltage i hverdagen i skole og SFO og dermed kan få et større fagligt og socialt udbytte. Det ligger godt i med tråd med, at undersøgelsen samtidig peger på, at skolerne netop prioriterer arbejdet med de velkendte og gode relationer højt.

Det er velkendt, at aktuel viden underbygger, at gode relationer mellem eleverne og mellem eleverne og lærerne/pædagogerne er meget vigtige for elevernes læring og trivsel. Det kan imidlertid være relevant at være opmærksom på, hvorvidt arbejdet med at opbygge og vedligeholde gode relationer bliver et selvstændigt mål, eller om det går hånd i hånd med arbejdet med at tilrettelægge en god undervisning og en givende SFO-tid. Det at udvikle gode relationer er netop ikke uafhængigt af det indholdsmæssige og de konkrete aktiviteter i hhv. skole og SFO. Gode relationer

kan udvikles gennem en fagligt relevant og motiverende undervisning samt pædagogisk meningsfulde aktiviteter i SFO.

3. Opmærksomhed på, at en organiseringsmodel ikke skaber sammenhæng i sig selv

Undersøgelsen sammenfatter, at der ikke er én organiseringsmodel eller ét organiseringselement, der i sig selv særligt understøtter, at eleverne oplever sammenhæng i indskolingen. Udsagn fra lærere, pædagoger, ledere og elever afspejler, at der er fordele og udfordringer ved alle modeller og elementer. Det afgørende er *den måde*, hvorpå lærere og pædagoger arbejder med og bringer de konkrete organisationer i spil.

Analysen giver samtidig anledning til at være opmærksom på, at de deltagende skoler primært organiserer sig inden for allerede etablerede strukturer og skiftes i indskolingen og i mindre grad eksperimenterer med at overskride disse. Fx er det en mindre fremtrædende praksis at arbejde med at skabe et sammenhængende indskolingsforløb ved at lade det samme team af lærere og pædagoger tilrettelægge og gennemføre undervisningen fra skolestart til eleverne fortsætter på mellemtrinnet. Dette er værd at bemærke, da opmærksomheden på sammenhæng i indskolingen netop i høj grad er motiveret af de mange strukturelle skift mellem bl.a. tidlig SFO og børnehaveklasse, mellem børnehaveklasse og 1. klasse og mellem skole og SFO. I det konkrete arbejde kommer de strukturelle skift imidlertid til at fremstå som selvfølgelige og "uundgåelige".

4. Opmærksomhed på udvikling af den pædagogiske praksis i SFO

Denne undersøgelse ser på elevernes hverdag i skole og SFO og på tværs af disse. Blandt lærere, pædagoger og ledere er det en fremtrædende forståelse, at skole og SFO er en samlet enhed, hvor bl.a. andet pædagogernes gennemgående rolle kan være med til at understøtte arbejdet med elevernes trivsel – også som afsæt for deres læring.

På baggrund af nærværende undersøgelse kan det imidlertid være relevant at se nærmere på, om man i skolernes samlede arbejde med at skabe en god indskoling har givet lige meget fokus til både skole- og SFO-tiden. De udsagn, som kommer fra særligt pædagoger og ledere, tegner et billede af, at man nogle steder har givet mere opmærksomhed til skoledelen sammenlignet med SFO-delen, hvilket i sidste ende kan få betydning for kvaliteten af den pædagogiske praksis, børnene møder her. Det kan derfor være relevant at tildele den pædagogiske praksis i SFO'en en særlig opmærksomhed fremadrettet – ikke mindst som led i arbejdet med at skabe sammenhæng i indskolingen.

2 Indledning

Børn møder mange overgange og skift i løbet af deres dagtilbuds-, skole- og fritidsliv. Det kan være over tid mellem hjem, dagtilbud, skolefritidsordning (SFO), børnehaveklasse og videre op i de ældre klasser i skolen. Det kan også være i hverdagen mellem de samme arenaer og mellem lektioner, aktiviteter og leg, der også betyder skift i fysiske omgivelser og sociale relationer. Dette gør sig ikke mindst gældende for indskolingen, hvor mange elever ud over skole også tilbringer tid i SFO. Og det er netop sammenhænge på tværs af overgange og skift i indskolingen, vi sætter fokus på i denne undersøgelse.

Undersøgelser peger på, at overgange og skift kan være både spændende, udviklende og motiverende, så længe børn føler sig trygge og mødt i deres behov. De kan dog også være udfordrende, hvis fx en ny skolekontekst ikke gør det muligt for børnene at afkode og dermed handle i overensstemmelse med, hvad der forventes af dem (Broström, 2019; Dewey, 2008). Sådanne udfordringer kan føre til utryghed og mistrivsel, der i værste fald kan få langvarige følger. Forskning viser, at elever, der er i trivselsudfordringer ved skolestart – fx ved at være i konflikter med kammerater eller have koncentrationsbesvær – statistisk set klarer sig dårligere ved skolens afgangseksamen og er i større risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse sammenlignet med deres jævnaldrende (Egmont, 2019).

Der er efterhånden udviklet en del viden om særligt overgangen mellem dagtilbud og skole. På det seneste også om overgangen mellem dagtilbud og tidlig SFO (se fx Christensen, 2020; Odgaard, 2019; Stanek, 2019), som nu er den mest udbredte skolestartsmode i Danmark (Egmont, 2019; EVA, 2021; EVA, 2023). Til gengæld findes der kun begrænset viden om overgangen mellem børnehaveklasse og 1. klasse og i det hele taget om, hvordan overgange og skift i indskolingen opleves af lærere, pædagoger og skoleledere – og ikke mindst af eleverne selv. Denne mangel på viden kan gøre det sværere at organisere disse skift og overgange på måder, der netop understøtter elevernes oplevelse af tryghed og deres oplevelse af at mestre de nye og skiftende omgivelser og relationer.

Noget af den viden, som allerede findes, handler om velfungerende skift og overgange i indskolingen. Disse skift og overgange består både af kontinuitet og diskontinuitet. På den ene side er der brug for **kontinuitet**. Fx kan mange skift mellem lektioner og fag gøre det vanskeligt for elever at omstille sig og nå at fordybe sig i det enkelte fag (EVA, 2020). Derudover sætter elever i indskolingen pris på genkendelighed i de sociale relationer. Det gælder både relationer til andre elever, lærere og pædagoger. Gennemgående pædagoger i skole og SFO kan fx være med til at skabe en god sammenhæng og tryghed i elevernes samlede skoledag (EVA, 2017). På den anden side er der også fordele ved **diskontinuitet**. Fx oplever eleverne skiftet til SFO om eftermiddagen som positivt, hvad angår muligheder for at lege og lave aktiviteter med andre end dem, de er sammen med i klassen.

Forskning peger samtidig på, at gennemgående og dermed genkendelige pædagoger og lærere udelukkende har en positiv betydning for bl.a. elevernes trivsel, hvis de har en god og tryk relation til disse (Stanek, 2019; EVA, 2022).

2.1 Formål med undersøgelsen

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gennemfører denne undersøgelse på vegne af formandskabet for Rådet for Børns Læring med det formål at bidrage med viden om, hvordan man kan organisere indskolingen, så børnene oplever et sammenhængende indskolingsforløb.

Dette formål er operationaliseret i to undersøgelsesspørgsmål:

1. *Hvad karakteriserer udvalgte organiseringer af indskolingen med fokus på overgange og skift som del af et sammenhængende indskolingsforløb?*
2. *Hvilke fordele og udfordringer oplever elever, pædagoger, lærere og skoleledere ved disse organiseringer set i relation til elevernes trivsel og læring?*

I undersøgelsen indgår tre caseskoler og seks interviewskoler, som alle er udvalgt på baggrund af, at de er optaget af arbejdet med at skabe en sammenhængende indskoling gennem en særlig organisering. De deltagende skoler er ikke udvalgt som best cases, men ud fra at de har gjort sig overvejelser over, hvad de oplever fungerer godt, og hvad der kan udfordre i arbejdet med sammenhæng.

Vi arbejder ud fra en bestemt forståelse af tre centrale begreber i undersøgelsen: 1) overgange, 2) skift og 3) sammenhæng.

EVA's forståelse af begreberne: overgang, skift og sammenhæng

- **Store overgange** er dem, der sker mellem forskellige arenaer som fra hjem til opstart i vuggestue, fra vuggestue til børnehave og derpå videre i skole.
- **Mellemstore overgange** er de daglige overgange fra hjem til morgen-SFO, fra morgen-SFO til skole og fra skole til eftermiddags-SFO.
- **Små overgange** er fx fra den ene lektion til den anden i skolen og fra den ene aktivitet til en anden i SFO'en, som i denne undersøgelse kaldes **skift**.

Sammenhæng i et indskolingsforløb er kendetegnet ved et pædagogisk læringsmiljø, der understøtter:

- At børn føler sig trygge i deres relationer til andre børn, lærere og pædagoger, og det er muligt for børnene at gøre brug af de erfaringer, de tidligere har gjort sig (bl.a. i børnehave og skole) i mødet med evt. sociale og faglige udfordringer.

Med inspiration fra Broström (2019) og Dewey (2008).

Samtidig har vi en åbenhed for, at lærere, pædagoger og ledere kan have andre forståelser af disse begreber, som kan have en betydning for deres arbejde med et sammenhængende indskolingsforløb.

2.2 Afgrænsning

I undersøgelsen har vi særligt fokus på følgende overgange og skift:

1. *Overgange over tid* fra hhv. dagtilbud til start i skole og SFO,¹ fra børnehaveklasse til 1. klasse og videre op i 2. og 3. klasse²
2. *Overgange henover dagen i skole og SFO* fra morgen-SFO og til skole og fra skole til SFO om eftermiddagen
3. *Skift i løbet af dagen i skole- og SFO* som fx mellem fag, aktiviteter, lokaliteter og skiftende lærere og pædagoger.

Vi ser på tre hovedtemaer i de medvirkende skolars arbejde med at skabe sammenhæng for eleverne. For det første *skolestarten og overgangen mellem klassetrin*, herunder skolernes arbejde med at skabe tryghed og genkendelighed gennem bl.a. skolestartsmodeller, samarbejde med dagtilbud og særlige overgangstiltag. For det andet *opbygningen af dagen i skole og SFO*, herunder særlige organiseringslementer som undervisning i traditionelle klasser eller aldersintegrerede hold, gennemgående lærere og pædagoger og samspil mellem skole og SFO. For det tredje *organisering af det pædagogiske læringsmiljø*, herunder tydelig struktur og klasseledelsesgreb til at organisere undervisning og skift i skoledagen.

På baggrund af de ovenstående tre hovedtemaer sætter vi fokus på oplevede fordele og udfordringer relateret til at skabe sammenhængende overgange og skift i indskolingen. Herudover vil vi have fokus på betydningen af særlige strukturelle rammeforhold i de tilfælde, hvor interviewpersoner peger på, at det er et relevant perspektiv.

Endelig henviser vi løbende til eksisterende kvantitative undersøgelser på området i en række faktabokse, hvor det har vist sig, at denne undersøgelses kvalitative pointer med fordel kan perspektiveres med viden om fx udbredelse af skolestartsmodeller mv.

Undersøgelsen omfatter både overgang fra børnehave til skole og mellem skole og SFO. Vi skriver børn der, hvor der er tale om tiden i børnehave eller SFO, mens vi skriver elever der, hvor der er tale om tiden i skole, selvom SFO og skole ifølge de deltagende skoler skal tænkes som en samlet enhed.

1 Fokus på overgangen mellem dagtilbud til skole og SFO afgrænses til et fokus på skolestartsmodel (tidlig SFO, traditionel skolestart i august og rullende skolestart), gennemgående pædagoger samt pædagogiske tiltag, der videreføres i indskolingen.

2 3. klasse vil blive inkluderet i undersøgelsen, hvis klassetrinnet på den deltagende skole er en del af indskolingen.

2.3 Målgruppe

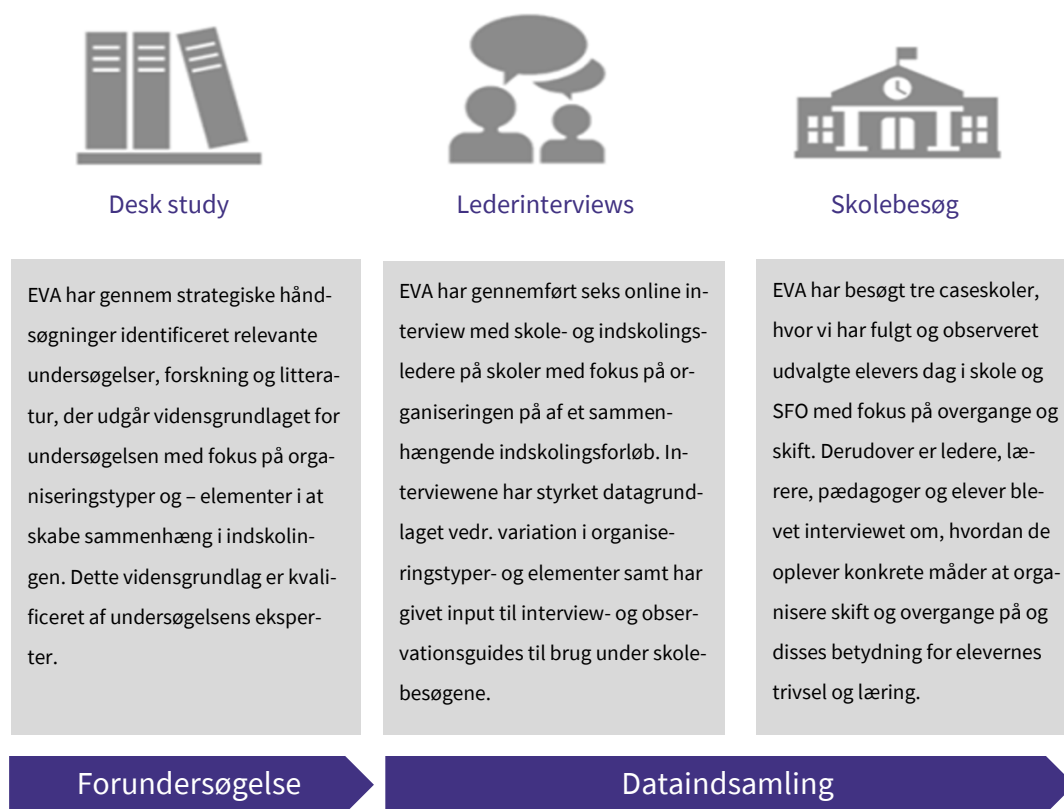
Målgruppen for denne undersøgelse er det politiske niveau, herunder beslutningstagere, der har ansvar for at fastsætte de overordnede rammer for skolernes arbejde med overgange og indskolingspraksis. Derudover henvender undersøgelsen sig til skole- og SFO-ledere, der arbejder med en ambition om at skabe et mere sammenhængende indskolingsforløb.

2.4 Metodisk design

Undersøgelsen er tilrettelagt, så den består af tre overordnede elementer. Designet er sekventielt, så det første element har givet input til og kvalificeret det andet og tredje. Elementerne er: 1) et desk study, 2) interview med ledere på seks interviewskoler og 3) besøg på tre caseskoler med observationer og interview med elever, lærere, pædagoger og ledere. Dataindsamlingen er gennemført i foråret og sommeren 2023.

De tre elementer fremgår af nedenstående figur 2.1, og de uddybes nedenfor samt i appendiks B om metode sidst i rapporten.

Figur 2.1
Undersøgelsens design



Både interview- og caseskoler er udvalgt på baggrund af, at de aktivt arbejder med at skabe et sammenhængende indskolingsforløb gennem forskellige måder at organisere deres praksis på, der både indeholder gode og mindre gode erfaringer. Derudover er de udvalgt ud fra en variation i følgende kriterier, der alle kan have betydning for arbejdet med overgange, skift og sammenhæng i indskolingen: skolestartsmønstre, undervisning hhv. i traditionelle klasser eller på aldersintegrerede hold, gennemgående lærere og pædagoger i overgange og skift, særlige pædagogiske greb til at organisere overgange og skift samt skolestørrelse. Med variation i skolestørrelse definerer vi en lille skole til at have 0-249 elever, en mellemstor skole til at have 250-499 elever og en stor skole til at have over 500 elever. Vi har udformet to oversigtmodeller, hvor disse variationer fremgår:

Figur 2.2
Caseskoler

	Antal dagtilbud, skoler får børn fra	Skolestartsmønstre	Inddeling i klasser/hold	Gennemgående lærere og pædagoger	Fysisk placering af SFO
 Lille folkeskole 	1	Rullende (april, august og november)	• Traditionelle klasser • Samlæste lektioner på to årg. • Ugentlig udeskoledag på tværs af to årg. i indskolingen	• Få-lærer-princip • Gennemgående pædagoger på tværs af skole og SFO/årg.	På skolen
 Mellemstor fri grundskole 	10-16	Traditionel (opstart i SFO i sommerferien)	• Traditionelle klasser • Samlæste lektioner/emnedage på tværs af to årg. • Skiftende makkerordning ml. to årg. • 10 emnedage om året på tværs hele skolen	• Få-lærer-princip • Gennemgående pædagoger på tværs af skole og SFO/årg. • Ét lærer- og pædagogteam til børnehaven og 1. klasse	På skolen
 Mellemstor folkeskole 	14	Tidlig SFO (maj)	• Traditionelle klasser • Makkerordning ml. børnehaven og 4. klasse	• Få-lærer-princip • Gennemgående pædagoger på tværs af skole og SFO/årg.	På skolen

Figur 2.3
Interviewskoler

	Antal dagtilbud, skoler får børn fra	Skolestarts- model	Inddeling i klasser/hold	Gennemgående lærere og pædagoger	Fysisk placering af SFO
 Mellemstor folkeskole	3	Tidlig SFO (maj)	Traditionelle klasser	• Få-lærer-princip • Gennemgående pædagoger på tværs af skole og SFO/årg.	På skolen
 Stor folkeskole	6	Tidlig SFO (maj)	Traditionelle klasser	• Få-lærer-princip • Gennemgående pædagoger på tværs af skole og SFO/årg.	På skolen
 Stor folkeskole	20	Tidlig SFO (maj)	Traditionelle klasser	• Få-lærer-princip • Gennemgående pædagoger på tværs af skole og SFO/årg.	Egen matrikel
 Lille folkeskole	1	Tidlig SFO (juni)	Traditionelle klasser	• Få-lærer-princip • Gennemgående pædagoger på tværs af skole og SFO/årg.	På skolen
 Mellemstor folkeskole	3	Rullende (3 x om året)	Aldersintegrerede hold for børne- have til 2. klasse (Stamhold/ faghold og makkerordning)	• Gennemgående pædagoger på tværs af skole og SFO/årg.	På skolen
 Stor folkeskole	2	Rullende (april-juni)	Traditionelle klasser	• Få-lærer-princip	På skolen

2.4.1 Faglige eksperter

EVA har rekrutteret to faglige eksperter til arbejdet med at kvalificere både desk study, dataindsamling og analyse. Begge eksperter har dyb indsigt i forskning om organisering af overgange relateret til indskoling og fritidstilbud og samtidig stort kendskab til praksis for lærere og pædagoger i indskolingen og SFO. Den ene ekspert er Kira Saabye Christensen, der er lektor ved pædagoguddannelsen og har skrevet ph.d. om børns overgange fra dagtilbud til skole og SFO. Den anden ekspert er Andy Højholt, der er lektor og underviser i de pædagogiske fag på læreruddannelsen og i sin forskning har særligt fokus på samarbejdet mellem lærere og pædagoger.

3 Sammenhæng i skolestart og mellem klassetrin

I dette kapitel retter vi blikket mod den store overgang fra børnehave til skole, selve opstarten i skolen og de mellemstore overgange mellem klassetrin i indskolingen.

Skolerne arbejder ud fra tre forskellige skolestartsmodeller, men anvender variationer af de samme organiseringslementer for at skabe sammenhæng for eleverne. Skolernes fokus i overgangen er for det første at *overlevere viden mellem børnehave og skole* om de kommende elevers interesser og erfaringer. For det andet at *opbygge kendskab og relationer til børnene*, ved at overgangspersoner fx fra skolen deltager i børnehaven. For det tredje at *give børnene indblik i den skolehverdag*, som de skal være en del af, for at skabe tryghed. Ved selve skolestarten lægger skolerne vægt på at skabe trygge relationer eleverne imellem ud fra erfaringer med, at det hjælper eleverne til at indgå aktivt i den nye hverdag. Endelig har skolerne forskellige måder at organisere overgangen særligt til 1. klasse på, så eleverne ikke oplever for store forandringer tidligt i deres skoleforløb.

Analysen viser overordnet set, at de deltagende skoler har gjort sig mange overvejelser om og løbende justerer de valgte organiseringsmodeller og -elementer i de nævnte overgange. Skolerne organiserer sig imidlertid primært inden for allerede etablerede strukturer og klasseskift i indskolingen. De strukturelle skift mellem fx tidlig SFO og børnehaveklasse og igen fra børnehaveklasse til 1. klasse kan derfor fremstå som selvfølgelige og "uundgåelige".

3.1 Tre modeller karakteriserer organisering af skolestart

De deltagende case- og interviewskoler gør brug af tre forskellige modeller i deres organisering af skolestart. Disse skolestartsmodeller har hver især primært betydning for, på hvilket tidspunkt børnene skifter fra børnehave til hhv. tidlig SFO og skole:

Tidlig SFO er en skolestartmodel, hvor børnene skifter fra børnehave til SFO i løbet af foråret (nogen gange tidligere) eller i juni måned. Analysen viser en variation i måden at organisere og gennemføre børnenes opstart i den tidlige SFO. Nogle case- og interviewskoler med tidlig SFO lægger vægt på at sluse børnene langsomt ind i skolens hverdag, så overgangen fra børnehave bliver så glidende som muligt. På en interviewskole lægger man derfor vægt på, at det *ikke* er skolestart, når børnene starter i tidlig SFO. Derfor har børnene først skoletasker med til skolestart i august. En anden interviewskole har til gengæld valgt at gøre opstarten i tidlig SFO til børnenes *skolestart*, hvor

de med det samme starter med at have undervisning osv. Det gør skolen for at undgå, at børnene får et ekstra skift i overgangen fra børnehave til skole.

Rullende skolestart er en skolestartsmodel, hvor børnene starter i rul ca. tre gange om året – fx 1. april, 1. august og 1. november. Det enkelte barns skolestart aftales mellem forældre, børnehave og skole med fokus både på barnets alder, og om det virker motiveret for skolestart. På en lille caseskole bliver rullende skolestart indført som led i en større omorganisering af indskolingen med aldersintegreret undervisning fra børnehaveklasse til og med 2. klasse. Formålet er at skabe ”én overgang, som børnene kan træde kompetent ind”, som skolelederen formulerer det.

Traditionel skolestart er en skolestartsmodel, hvor børnene starter i skole efter sommerferien i august måned. Det giver dem ifølge en af caseskolerne mulighed for at have længere tid i børnehaven og sikre, at der undgås et ekstra skift, som det er tilfældet med tidlig SFO. Børnene kan imidlertid starte i SFO i løbet af sommerferien, hvor case- og interviewskoler fx fortæller, at de har særlige aktiviteter planlagt for de kommende elever med fokus på, at børnene lærer hinanden og skolen at kende. På denne måde kan der være overlap mellem skolestartsmodellen tidlig SFO og traditionel skolestart, hvor børnene dog starter senere i SFO i den sidstnævnte model.

Analysen viser, at case- og interviewskolerne generelt anvender variationer af de samme organiseringslementer og måder at arbejde med skolestart på, selvom de har forskellige skolestartsmødder. Det betyder, at der kan være større forskelle på organiseringen af skolestarten på skoler med samme skolestartsmodel, end der kan være mellem skoler med forskellige skolestartsmødder – som fx mellem tidlig SFO og traditionel skolestart.

3.1.1 Formålet med skolestart er at skabe genkendelighed og tryghed

På tværs af de tre skolestartsmødder fortæller lærere, pædagoger og ledere fra case- og interviewskoler, at det overordnede formål med deres skolestartspraksis er, at børnene oplever genkendelighed og føler sig trygge. Skolernes fokus er at bygge videre på børnenes erfaringer, imødekomme deres behov samt fastholde og skabe nye gode relationer – både børnene imellem og mellem børn og lærere/pædagoger. Det oplever de bidrager til, at børnene netop oplever genkendelighed, og at de føler sig trygge i alt det nye, der sker.

På både case- og interviewskoler giver ledere udtryk for, at deres organisering og praksis i skolestarten handler om at ”fjerne benspænd for børnene” og ”undgå unødige skift”. En indskolingsleder på en interviewskole beskriver fx, at jo nemmere og mere glidende overgangen kan være, desto mere trygt er det for børnene: ”Så man helt fysisk bliver holdt i hånden i overgangen”.

Fakta

Udbredelsen af skolestartsmodeller

En spørgeskemaundersøgelse blandt skoler og kommunale forvaltninger fra skoleåret 2020/2021 viser, at tidlig SFO er den mest udbredte skolestartsmodel. Udbredelsen af skolestartsmodeller fordeler sig således:

- **56 %** af skolerne benytter tidlig SFO.
- **39 %** af skolerne benytter traditionel skolestart i august.
- **4 %** af skolerne har rullende skolestart.

Desuden viser undersøgelsen, at der er sket en udvikling i udbredelsen af de forskellige skolestartsmodeller de seneste år. Antallet af skoler, der benytter sig af tidlig SFO som skolestartsmodel, stiger, mens andelen, der benytter traditionel skolestart, falder. Tallene viser desuden, at 5 % af skolerne forventer at ændre skolestartsmodel, og ud af dem vil 70 % ændre skolestartsmodel til tidlig SFO.

Kilde: Overgang fra dagtilbud til skole, EVA (2021). N varierer mellem 336 og 398.

Fakta

Kommuners tildeling af midler til tidlig SFO

En spørgeskemaundersøgelse blandt kommunale skolechefer fra 2022 viser, at der er forskel fra kommune til kommune på, hvor mange midler der følger med børnene ind i tidlig SFO. I nogle kommuner er tildelingen til tidlig SFO identisk med tildelingen til dagtilbud, mens den i andre kommuner svarer til tildelingen til almindelig SFO. Det mest almindelige er dog, at tildelingen til tidlig SFO ligger et sted mellem tildelingerne til almindelig SFO og dagtilbud. Tildelingen fordeler sig således:

- **21 %** af kommunerne har samme tildeling som til almindelig SFO.
- **16 %** af kommunerne har samme tildeling som til dagtilbud (børnehaver).
- **63 %** har en tildeling et sted mellem almindelig SFO og dagtilbud.

Kilde: Kommunernes brug af tidlig SFO, Index100 Aps for BUBL (2022). N = 36.

Fakta

Tidspunkt for opstart i tidlig SFO

En spørgeskemaundersøgelse blandt SFO- og fritidshjemsledere fra 2022 viser, at tidspunktet for opstart i tidlig SFO varierer fra skole til skole, men at flest børn starter op i april måned. Tidspunkterne for opstart i tidlig SFO fordeler sig således:

- Opstart i februar eller tidligere: **3 %** af børnene.
- Opstart i marts: **18 %** af børnene.
- Opstart i april: **41 %** af børnene.
- Opstart i maj: **37 %** af børnene.
- Opstart i juni: **4 %** af børnene.

Kilde: Undersøgelse af indhold og kvalitet i tidlig SFO, EVA (2022). N = 595.

3.2 Samarbejdet mellem børnehave og skole

I dette afsnit beskriver vi samarbejdet mellem børnehave og skole. Vi fremhæver her tre organiseringsselementer i samarbejdet: *overgangsaktiviteter*, fx overleveringsmøder mellem pædagoger og/eller ledere fra børnehaven og skolen og børnehavebørnernes besøg på deres kommende skole, *overgangsobjekter*, fx sange og bøger, som "vandrer" fra børnehaven ind i skolen, og *overgangspersoner*, fx pædagoger, der følger med barnet fra børnehave til tidlig SFO, eller SFO-/skolepædagoger, der tilbringer tid sammen med børnene i børnehaven forud for skolestart. Fokus i arbejdet med de tre organiseringsselementer er at:

- Overlevere viden mellem børnehave og skole
- Opbygge kendskab og relationer til børnene
- Give børnene indblik i skolehverdagen, som de skal til at være en del af.

Skolernes erfaringer er, at disse organiseringsselementer kvalificerer tilrettelæggelsen af overgangen med det formål at skabe bedst mulig sammenhæng for børnene.

3.2.1 Skolerne prioriterer at få viden om kommende elevers interesser og erfaringer

Gennem forskellige overgangsaktiviteter overleverer børnehaven viden om de børn, der skal til at starte i skole. Denne viden kan fx handle om børnenes relationer og interesser samt deres sociale og sproglige forudsætninger. Overleveringen sker på varierende måder på tværs af case- og interviewskoler. Der er eksempler på skoler, der arbejder med en skriftlig overlevering i et skema med viden om alle børn, hvilket på nogle skoler bliver fulgt op af en mundtlig overlevering. Andre skoler overleverer viden om alle børnene på et møde, hvor der er efterfølgende møder om de børn, der vurderes at have behov for særlig støtte.

Med overleveringen af viden ønsker skolerne at få et overblik over de børnegrupper, som skal starte i skole, og særligt at kunne hjælpe de børn, der har behov for ekstra tiltag i skolestarten. Lærere, pædagoger og ledere peger på, at viden om børnene gør det muligt at møde dem og deres behov på den mest hensigtsmæssige måde og understøtte, at alle børn kan mestre overgangen til SFO og skole. På en lille interviewskole, der primært modtager børn fra én børnehave, har man fx et overleveringsmøde før børnene starter i tidlig SFO. Her er der bl.a. fokus på at opnå et kendskab til børnene, så skolen har gode muligheder for at sætte børnene i en privilegeret position. Skolelederen beskriver det således:

”Vi har overgangsmøder, hvor vi taler om børnene, og om hvordan og hvornår børnene er i gode privilegerede positioner. Det er med tanke på, at alle børn skal have en privilegeret position. Nogle børn er fx helt vilde med at gøre rent og har deres eget rengøringssæt, som de bruger til at hjælpe med at gøre rent i morgen-SFO'en. Det kan også være, når de har brug for en lufter eller et frirum i skolen. Så vi gør altså meget ud af at finde ud af, hvornår barnet er i en privilegeret position. Det er et kendskab, vi som skole har god gavn af – hvor har barnet det godt og mestrer?

SKOLELEDER

Opmærksomhed: Der er skoler i undersøgelsen, der efterlyser mere systematik og skriftligt materiale fra børnehavernes side, når de overleverer viden om børnene til skolen, da de oplever, at overleveringen sker ”lidt på må og få”. Samtidig er der skoler, som ønsker en dialog med de børnehaver, de modtager børn fra om, hvilken viden der er relevant at få overleveret om børnene. En manglende systematik i overlevering af viden fra børnehaver til skole kan for det første betyde, at udbyttet af overleveringen er meget forskelligt. For det andet kan der være børn, som går under radaren og dermed ikke får den hjælp, som de kunne have brug for, fordi skolerne simpelthen mangler det fornødne kendskab til deres behov.

Opmærksomhed: Der er skoler, der fremlægger det dilemma, at der ved udveksling af viden om enkelte børn kan være en risiko for at stigmatisere børnene. Det kan ske, hvis et barn fx er i udfordringer i relation til andre børn i børnehaven, og barnet i SFO og skole bliver mødt med en indirekte forestilling om, at det også vil være udfordret i sine relationer her. Skoler peger derfor på, at det er vigtigt først og fremmest at fokusere på det, der medvirker til, at børnene trives godt, og at se barnet i skole- og SFO-konteksten, fordi der kan være nogle andre forhold på spil her, som kan gøre, at barnet ikke kommer i de samme udfordringer.

Viden om børn på gruppeniveau kan bidrage til arbejdet med fællesskaber

Blandt interviewskolerne er der en erfaring med at overlevere viden med fokus på *børnegruppen* frem for på hver enkelt barn. Erfaringen er, at det understøtter arbejdet med fællesskaber blandt børnene i SFO og skole som et vigtigt godt fundament for, at børnene trives og kan lære noget. En stor interviewskole, der modtager børn fra seks børnehaver, er som noget nyt gået bort fra at anvende et digitalt redskab med overlevering af viden om hver enkelt barn. I stedet har skolen netop fokus på at overlevere viden om børnegruppen. Skolelederen fortæller, at personalet i børnehaveklaserne med denne ændring ”får skuldrene ned”, fordi de oplever, at de nu har en stor viden om dynamikker i børnefællesskabet, som gør, at de bedre kan understøtte børnenes samspil fremadrettet. Skolelederen siger sådan:

”Folkeskolen kan jo kun fungere i kraft af fællesskaber. Hvis vi kun kigger på individet, misser vi hele aspektet af, hvad der sker mellem børnene. Vi har brug for, at de får øje på hinanden, og at de har lyst til at være sammen – det skal vi som lærere understøtte ved at interessere os for fællesskaber.

SKOLELEDER

Lærere og pædagoger har desuden gode erfaringer med, at overleveringen af viden om børnegruppen tager afsæt i børnenes perspektiver. Konkret har en interviewskole erfaringer med, at pædagoger i børnehaven interviewer den børnegruppe, der skal starte i tidlig SFO, om alt det, de sætter pris på i børnehaven – fx med fokus på, hvad de godt kan lide at lave og lege og med hvilke ting og hvilket legetøj. Denne viden overleverer personalet så til lærere og pædagoger fra skole og SFO. Som en del af overleveringen indgår overgangsobjekter i form af legetøj, bøger eller sange, som børnene godt kan lide fra børnehaven. Disse får lov til at vandre med over i tidlig SFO og blive til en del af hverdagen her. Det kan ifølge skolerne skabe både genkendelighed og trykthed for børnene, selvom disse objekter altid vil blive brugt på nye måder og nye betydninger i en ny kontekst.

Eksempel

Overleveringsplakat baseret på børneperspektiver

Hvad og hvorfor: En stor interviewskole arbejder med overlevering af viden på gruppeniveau ved at udarbejde en plakat med børnenes perspektiver på alt det, de godt kan lide i børnehaven. Skolen oplever, at overlevering på børnegruppe giver et godt indblik i de samlede behov i børnegruppen. Samtidig peger skolen på, at man mindsker risikoen for at fastholde børn i uhensigtsmæssige positioner ved udelukkende at fokusere på at overlevere viden om hver enkelt barn.

Hvordan: Forud for overgangen til tidlig SFO interviewer en pædagog fra børnehaven den børnegruppe, der skal starte i tidlig SFO med fokus på børnenes behov og præferencer i børnehaven. Det kan handle om, hvornår børnene har brug for en voksen, hvilken musik de kan lide, hvilke favoritbøger de har, og hvilke lege de kan lide at lege. Med udgangspunkt i børneinterviewet udarbejder pædagogisk personale fra hhv. børnehaven og fra SFO'en sammen en stor plakat i samarbejde med børnene. På plakaten er der billeder af hele børnegruppen. Talebobler med tekst tydeliggør børnenes perspektiver og illustrerer de ting, som børnene og børnehavepædagogen har talt om. Plakaten tages med til et overleveringsmøde mellem pædagoger, der afgiver børnene, og pædagoger og lærere, der tager imod børnene.

I tidlig SFO bliver børnene inddelt i børnegrupper ud fra, hvem de kender fra dagtilbuddet. Plakaten hænges op i børnenes grupperum, der forud for børnenes opstart i SFO er blevet indrettet efter børnegruppens præferencer. Fra første dag er der de bøger, det legetøj mv., som børnene har givet udtryk for, at de godt kan lide. Viden om børnenes favoritbøger kan også danne afsæt for, at de i SFO'en eller skolen finder nye bøger frem af samme forfatter. Pædagogerne i SFO'en og børnene opdaterer løbende plakaten med nye elementer, såsom en banan, hvis børnene går i banangruppen. Plakaten lever således videre i SFO'en som et fælles tredje, der binder børnehave, SFO og skole sammen.

Opmærksomhed: Der er erfaring med, at der ved fokus på overlevering af viden fra børnehave til skole på børnegruppeniveau fortsat kan være behov for at udveksle viden om enkelte børn, der kan have behov for støtte. Overlevering af viden på børnegruppeniveau udelukker med andre ord ikke overlevering af viden om enkelte børn.

Opmærksomhed: I brugen af overgangsobjekter bliver der fra skolers side peget på, at disse objekter kun skal anvendes, hvis disse er meningsfulde for børnene. En sang vil altid blive sunget på en ny måde – ligesom en bog vil blive læst og talt om på andre måder i skolen end i børnehaven, fordi vi har med to forskellige kontekster at gøre. Det gør det vigtigt at være opmærksom på børnenes

egne oplevelser af, om overgangsobjekter bidrager med netop genkendelighed og tryghed, eller om det ikke er tilfældet.

3.2.2 Overgangspersoner kan opbygge kendskab og relationer til børnene

Caseskoler såvel som interviewskoler har erfaringer med, at overgangspersoner i form af pædagoger, der bevæger sig på tværs af børnehave og SFO/skole, kan opnå et særligt kendskab og opbygge gode relationer til børnene og børnegruppen. Det er ifølge skolerne med til at kvalificere tilrettelæggelsen af overgangen med det formål at skabe sammenhæng – i form af genkendelighed og tryghed for børnene.

To forskellige udformninger i brugen af overgangspersoner

På case- og interviewskolerne er det en fremtrædende praksis at gøre brug af overgangspersoner. Det kan være i to forskellige udformninger: 1) børnehavepædagoger deltager i tidlig SFO, og 2) SFO-/skolepædagoger besøger børnehaven.

I den første udformning følger én eller flere børnehavepædagoger med børnene over i tidlig SFO. Det kan ifølge pædagoger og ledere være med til at gøre børnene trygge, fordi de på den måde har en kendt voksen, de kan få hjælp fra, hvis de har behov for det. Den kendte børnehavepædagog kan også møde børnene med afsæt i sit kendskab til deres præferencer, fx når det gælder interesser for leg, støtte eller trøst på en bestemt måde. Samtidig kan børnehavepædagogen udveksle viden med lærere og pædagoger i skolen ud fra sit kendskab til barnet *både* med afsæt i børnenes hverdag i børnehaven og i tidlig SFO, hvor der kan være forskellige ting på spil, der kan have betydning for fx børnenes deltagelse i fællesskaber med andre børn. På en mellemstor caseskole følger der fx to pædagoger fra en eller flere af de op til 14 børnehaver, som skolen modtager børn fra, med i tidlig SFO. Skolens erfaringer er, at det både kan fungere rigtig godt, men at der også kan være udfordringer forbundet med, at det skifter fra år til år, hvilke pædagoger der følger med børnene og fra hvilke børnehaver. Det handler både om, at det ikke er alle børn, der bliver fulgt af en kendt pædagog, og om at kendskabet mellem børnehavens og SFO'ens pædagoger hele tiden skal opbygges på ny.

Den anden udformning handler om, at pædagoger fra SFO og skole forud for skolestart besøger de dagtilbud, som skolen modtager børn fra. Denne udformning findes både ved tidlig SFO, rullende skolestart og traditionel skolestart. Omfanget af disse besøg varierer, hvad angår periode og hyppighed på tværs af skolerne. Et eksempel er fra en mellemstor interviewskole, der modtager børn fra tre børnehaver og har rullende skolestart. Her har man fx gennem de seneste år prioriteret, at de tre børnehaveklasseledere kommer på besøg en gang om måneden i hver deres børnehave. På en anden mellemstor interviewskole, der ligeledes modtager børn fra tre børnehaver, har man de seneste år haft en pædagog fra skolen på fuld tid i de tre børnehaver fra marts til maj, hvor børnene starter i tidlig SFO. Skolerne oplever, at denne type overgangspædagog både har mulighed for at skabe en relation til børnegruppen og samtidig få et godt kendskab til børnegruppens interesser og behov ved at møde dem i trygge omgivelser i børnehaven.

På tværs af case- og interviewskoler er der positive erfaringer med, at det tværgående samarbejde mellem børnehave og skole/SFO foregår hen over hele skoleåret. Dette giver mulighed for et løbende og også mere uformelt samarbejde, hvor personale på tværs af dagtilbud, skole og SFO kan udveksle viden og sparre med hinanden ved behov, fx hvis et barn kommer i mistrivsel i skolen.

Opmærksomhed: Case- og interviewskoler fremhæver, at det er afgørende for, om samarbejdet mellem dagtilbud og skole giver et godt udbytte, at der er en gensidig prioritering fra børnehavens og skolens side af dette samarbejde. Skoler giver udtryk for, at de bl.a. er afhængige af en sådan prioritering fra børnehavens side for at kunne planlægge besøg og for at kunne indgå i dialog med børnehaven om den fortsatte udvikling af samarbejdet.

Fakta

Udbredelse af tværgående pædagoger mellem børnehave, tidlig SFO og skole

En spørgeskemaundersøgelse blandt skoler og kommunale forvaltninger fra skoleåret 2020/2021 viser, at samarbejdsformen mellem børnehave og skole, hvor en voksen fra dagtilbuddet følger med over i (tidlig) SFO og/eller skole, har begrænset udbredelse. Størst er udbredelsen i tilfælde, hvor der følger en voksen med fra dagtilbuddet til tidlig SFO før sommerferien.

Tidlig SFO før sommerferien: På **50 %** af skolerne med tidlig SFO følger der en voksen med fra dagtilbuddene før sommerferien. På **28 %** af skolerne med tidlig SFO følger der en voksen med fra alle de dagtilbud, skolen modtager børn fra før sommerferien. På **22 %** af skolerne med tidlig SFO følger der en voksen med fra en større eller mindre andel af dagtilbuddene før sommerferien.

SFO/fritidshjem efter sommerferien: Der følger en voksen med fra dagtilbuddet i SFO/fritidshjem efter sommerferien på **17 %** af skolerne på tværs af skolestartsmodeller*. På **11 %** af skolerne følger der en voksen med fra alle dagtilbuddene, og på **6 %** af skolerne følger der en voksen med fra nogle af dagtilbuddene.

Børnehaveklasse: Der følger en voksen med fra dagtilbuddet i børnehaveklassen på **20 %** af skolerne på tværs af skolestartsmodeller*. På **11 %** af skolerne følger der en voksen med fra alle dagtilbuddene, som skolen modtager børn fra, mens der på **9 %** af skolerne følger en voksen med fra en større eller mindre andel af dagtilbuddene.

*Med skolestartsmodeller refereres der til tidlig SFO, rullende skolestart og traditionel skolestart i august.

Kilde: Overgange fra dagtilbud til skole, EVA (2021). N = 399.

3.2.3 Indblik i den kommende skolehverdag kan skabe tryghed for børnene

På tværs af case- og interviewskoler er der erfaringer med, at det skaber tryghed for børnene, når de får indblik i deres kommende hverdag i SFO og skole. Et sådan indblik opnår børnene bl.a. gennem overgangsaktiviteter som ét eller flere skolebesøg forud for start i tidlig SFO og skole.

Skolebesøgene har ifølge skoler både den funktion at give børnene indblik i SFO'ens og skolens fysiske rammer, og at børnene møder de pædagoger og lærere, der skal have ansvar for dem, samt i nogle tilfælde også de børn, som de skal gå i klasse med. Besøgene kan være i regi af børnehaverne, som skolerne modtager børn fra, men de behøver ikke at være det. En skoleleder fra en stor interviewskole med tidlig SFO som skolestartsmodel har netop gode erfaringer med skolebesøg

forud for skolestart. Her inviterer de alle børn, der skal starte på skolen, på besøg sammen med deres forældre forud for, at børnene begynder i tidlig SFO 1. maj. Skolelederen beskriver formålet med besøgene således:

”Det er vigtigt for os, at børnene kommer ud og besøger os i små grupper – både så de kan se de fysiske rammer, og så de kan stifte bekendtskab med de voksne, de skal være sammen med fra 1. maj. Den lille gruppe børn [fem børn] kommer til at gå i klasse sammen, så på den måde har de også mulighed for at danne relationer, inden de starter.

SKOLELEDER

Elever fra børnehaveklasse fortæller, at de godt kan huske skolebesøgene, og at de synes, det var ”rart”, ”sjovt” og ”godt” både at se deres nye klasselokale og møde deres kommende pædagoger, lærere og klassekammerater.

Eksempel

Brobygningsforløb giver kommende skolebørn indblik i SFO og skole

Hvad og hvorfor: En stor interviewskole med tidlig SFO samarbejder i et brobygningsforløb med de seks børnehaver, som skolen modtager børn fra. Fokus i samarbejdet er at give de kommende skoleelever indblik i skolens fysiske rammer og prøve kræfter med skolehverdagen gennem leg og aktiviteter. Børnene ser skolen, som den vil være, når de starter i tidlig SFO. De oplever derfor også, hvordan de ældre børn agerer i skolen. Skolens erfaring er, at brobygningen gør børnene mere trygge, når de starter i skole, fordi de allerede kender meget til deres nye hverdag.

Hvordan: Lige efter vinterferien kommer børn og pædagoger fra de forskellige børnehaver på skift på besøg på skolen. Skolens pædagoger står for forskellige aktiviteter, som de også vil lave, når børnene starter i skole. Den pædagog, børnene møder i brobygningsforløbet, vil også være den pædagog, som børnehavegruppen skal være sammen med fra 1. maj, når de starter i tidlig SFO. Børnene forbliver sammen med den kendte børnegruppe fra børnehaven, når de starter i tidlig SFO.

Opmærksomhed: Overordnet set peger nogle af interviewskolerne på, at det kan vanskeliggøre samarbejdet om overgangen mellem dagtilbud og skole, hvis skolerne modtager børn fra mange forskellige børnehaver. Skolerne har med andre ord forskellige forudsætninger for samarbejdet om børnenes overgang. Der er imidlertid forskel på, hvordan interviewskoler med et stort antal børnehaver organiserer overgangssamarbejdet. Mens en skole, der modtager børn fra mere end ti børnehaver, har et minimum af samarbejde om overgangen med disse i form af skriftlige overleveringer med afsæt i et standarddokument, så kan en anden skole, der også modtager børn fra mere end ti børnehaver, have et stort fokus på dette samarbejde gennem både overgangsaktiviteter, -personer og -objekter.

3.3 Skolestart med fokus på elevernes behov

I dette afsnit beskriver vi, hvordan case- og interviewskoler arbejder med at møde elevernes behov, når de er startet i tidlig SFO og skole. Det gør skolerne først og fremmest gennem arbejdet med at etablere trygge relationer eleverne imellem, hvilket de giver udtryk for er med til at understøtte elevernes trivsel og gøre dem i stand til at mestre deres nye hverdag.

3.3.1 Klassedannelse kan understøtte et godt klassefællesskab

Sammensætningen af klasser eller hold er afgørende for, om eleverne oplever et velfungerende indskolingsforløb. Det giver case- og interviewskoler udtryk for. Derfor gør de også meget ud af at danne klasser, hvor eleverne vil fungere godt sammen som del af et samlet klassefællesskab. Lærere, pædagoger og ledere fortæller, at de bl.a. sammensætter klasser ud fra, at eleverne så vidt muligt kender nogle af de andre elever, så de ikke både skal lære en helt ny klasse at kende, samtidig med at de skal lære at gå i skole. På en mellemstor interviewskole, der modtager børn fra få børnehaver, arbejder de sammen med børnene ud fra en relationsblomst, som de oplever gør lærere og pædagoger klogere på børnenes relationer og på, hvordan de kan tilgodese børnenes ønsker. Indskolingslederen fortæller:

” Hvis børnene kender nogle i forvejen, kommer de aldrig alene i en klasse. Vi er optaget af, at børnene har en relation i den klasse, de starter i, og så er vi optaget af, hvem barnet er, og om barnet passer ind i den klasse.

INDSKOLINGSLEDER

Dette afspejler sig også i, at nogle af eleverne under interviewene fortæller, at de har gået i børnehaven sammen, og at det er godt at følges ad med nogle, man kender. Udover kendte relationer børnene imellem nævner skolerne fx også en lige fordeling af køn eller elever, der kan have behov for særlig støtte, som forhold, der spiller ind på klassedannelsen.

Opmærksomhed: Skolerne understreger, at det ikke er alle relationer, der er hensigtsmæssige at fastholde eleverne i ved at komme i klasse sammen. I den forbindelse bruger skolerne særligt den viden, de har fået gennem overlevering fra børnehaverne. Nogle skoler danner klasser eller aldersintegrerede hold i samarbejde med en pædagog eller en leder fra de kommende elevers børnehaver. Andre skoler bruger den periode, hvor børnene går i tidlig SFO, eller en periode lige efter skolestart til at se gruppedynamikkerne an som afsæt for klassedannelsen.

Fakta

Udbredelsen af gruppedannelse i skole og SFO, hvor børn følges med hinanden

En spørgeskemaundersøgelse blandt skoler og kommunale forvaltninger fra skoleåret 2020/2021 viser, at det gælder for næsten alle skoler, at børn kommer i gruppe med nogen, de kender i forvejen, når de starter i skole eller SFO.

På **49 %** af skolerne kommer børnene i gruppe med mindst ét barn, de kender i forvejen i SFO/fritidshjem før sommerferien.

På **40 %** af skolerne kommer børnene i gruppe med mindst ét barn, de kender i forvejen i SFO/fritidshjem efter sommerferien.

På **56 %** af skolerne kommer børnene i gruppe med mindst ét barn, de kender i forvejen i forbindelse med start i skolen efter sommerferien.

På **54 %** af skolerne kommer børnene i gruppe med mindst ét barn, de kender i forvejen i forbindelse med klassedannelse.

Kilde: Overgange fra dagtilbud til skole, EVA (2021). N = 399.

3.3.2 Makkerskab med ældre børn kan være en social og faglig hjælp

Analysen viser, at case- og interviewskoler også arbejder med elevfællesskaber på tværs af alder i skolestarten. En organisering af dette indebærer bl.a., at elever fra en ældre klasse bliver makkere med de nye skoleelever. Elever fra de ældre klasser er kendt på skolen og ved, hvordan det er at gå i skole. Det er ifølge skoler med til at skabe tryghed for de nye skoleelever og en god måde at vise dem, hvordan de kan håndtere alt det nye.

Elever fra forskellige klassetrin i indskolingen giver udtryk for, at deres makker har en social betydning, ved at makkeren er en, de kan spørge om alt, en, der kan hjælpe dem med at finde rundt, vise, hvor og hvad de kan lege, og som i det hele taget har et ekstra øje på dem i skolestarten. En elev fra børnehaveklassen fortæller her om det positive ved sin makker, der bliver kaldt for en "hest", mens den nystartede elev er et "føl":

"Da jeg startede, var min "hest" bare sød ved mig. Hun viste mig rundt, lige da vi var startet, indtil jeg ikke havde brug for hjælp mere.

ELEV, BØRNEHAVEKLASSE

Makkerskabet kan også have et fagligt aspekt. Case- og interviewskoler arbejder fx med, at makkerparrene fungerer som arbejds- og/eller læsemakkere. På den måde har de ældre børn mulighed for at give både deres sociale og faglige erfaringer videre til deres yngre makkere, som kan imitere og lære gennem dem. Samarbejdet med makkeren fortsætter på nogle skoler op igennem skoletiden, hvor de nye skoleelever også selv bliver makkere for de elever, der starter i skoleåret efter dem, hvilket de opfatter som en vigtig og betydningsfuld rolle, som de gerne tager på sig.

Opmærksomhed: Der er elevperspektiver, der peger på, at udbyttet af makkerordninger afhænger af, hvordan de har det med deres makker, som en elev udtrykker her:

"Undskyld, men jeg havde en makker, der var lidt irriterende sidste år. Hun syntes, alt jeg gjorde var pinligt [...] Bare jeg ikke skal have den samme makker igen næste år.

ELEV, 3. KLASSE

Hvis relationen til makkeren ikke er så god, kan det altså være et pres at skulle fortsætte i det samme makkerskab. Det peger på vigtigheden af at følge op på, hvordan makkerordningerne fungerer, så alle elever kan få glæde af dem. Det fortæller en lærer fra den samme skole også, at de gør, hvorfor de har måttet danne nye makkerpar flere gange.

3.3.3 En etableret klassekultur kan gøre det lettere at afkode skoledagen

På tværs af case- og interviewskoler er der elever, der starter i klasser eller hold med elever, der allerede har gået i skole i kortere eller længere tid, hvilket ifølge skolerne kan gøre det nemmere at afkode forventninger til dem i skolehverdagen. Dette gør sig gældende på skoler med rullende skolestart og på skoler med aldersintegrerede hold, hvoraf nogle skoler har begge dele. Lærere, pædagoger og ledere fortæller, at der i disse klasser og på disse hold eksisterer en etableret elevkultur, der er med til at vise de nystartede elever, hvordan skolehverdagen fungerer, og dermed kan skabe trykthed blandt eleverne, fordi de kan spejle sig i og imitere de elever, der har gået længere tid i skole. Skolernes erfaringer er, at eleverne meget hurtigt finder sig til rette med at gå i skole i denne form for organisering. En skoleleder fra en mellemstor interviewskole, der arbejder med rullende skolestart og makkerordning, fortæller her om fordelene for de nystartede elever ved at indgå i en eksisterende elev- og skolekultur:

”Det største plus ved rullende skolestart er, at der ikke er 20-25 elever, der skal starte samtidig og skal lære tingene samtidigt. Børnene lærer af hinanden og kommer ind i en allerede etableret klassekultur.

SKOLELEDER

Denne skoleleder fortæller desuden, at eleverne har mange relationer og leger meget på tværs af alder, hvilket lederen oplever både bidrager til elevernes trivsel og læring.

På en lille caseskole, som igennem en årrække har haft rullende skolestart, har man fra dette skoleår til gengæld valgt at gå tilbage til traditionel skolestart og en tilpasset form for aldersintegrering, bl.a. med samlæste lektioner i dansk og matematik på 1. og 2. årgang. Skolen har nemlig oplevet udfordringer med, at der bl.a. var for få elever, der startede i november-rullet, og at skift mellem stamklasser og aldersintegrerede hold gjorde det vanskeligt at opnå et tæt fællesskab eleverne imellem. Derudover oplevede lærerne, at det var svært at tilpasse og differentiere undervisningen på de forskellige aldersintegrerede hold.

Eksempel

Elevperspektiver kan bruges til at udvikle overgangsarbejdet

Hvad og hvorfor: En lille caseskole gennemfører systematisk interview med eleverne, ca. seks uger efter at de er startet i skole. Skolen bruger i samarbejde med den ene børnehave, de modtager børn fra, indsigter fra elevinterviews som afsæt til at lave justeringer af overgangsarbejdet.

Hvordan: En pædagog fra børnehaven gennemfører interviewene ud fra en spørgeguide. Spørgguiden indeholder bl.a. spørgsmål om, hvorvidt eleven er glad for at gå i skole, forstår lærerne og

kan få hjælp, hvor eleven svarer ved hjælp af smileyer. Derudover medbringer eleverne hvert et foto, som de har taget af et sted på skolen, hvor de godt kan lide at være. Billedet danner afsæt for en bredere snak om opgaver, aktiviteter, kammerater, leg og frikvarterer mv., samt hvad der kan være godt og svært i skolen. Det samlede indtryk fra interviewene indgår på et møde mellem medarbejdere fra børnehave og indskoling. Det bidrager til en drøftelse af væsentlige opmærksomhedspunkter i overgangsarbejdet og er samtidig med til at underbygge forståelsen blandt medarbejderne om, at dette arbejde er en fælles opgave mellem børnehave og skole. Skolelederen fortæller, at eleverne i interviewene bl.a. har peget på, at de oplever at få brudt vigtige venskaber i overgangen fra dagtilbud til skole, fordi de savner gode venner, der stadigvæk går i børnehaven.

Fakta

Tidspunkt for tilknytning til fast klasse

En spørgeskemaundersøgelse blandt skoler og kommunale forvaltninger fra 2021 viser, at på størstedelen af skolerne bliver eleverne tilknyttet en fast klasse, umiddelbart efter de er startet i skole eller SFO. Tal fra skoleåret 2020/2021 viser, at tidspunktet for tilknytning til en fast klasse fordeler sig på følgende måde:

- På **29 %** af skolerne bliver børnene tilknyttet en klasse i SFO/fritidshjem før sommerferien.
- På **57 %** af skolerne bliver børnene tilknyttet en klasse, når de starter i børnehaveklasse.
- På **12 %** af skolerne bliver børnene tilknyttet en klasse senere i børnehaveklassen.
- På **2 %** af skolerne har de ikke faste klasser.

Kilde: Overgange fra dagtilbud til skole, EVA (2021). N = 399.

3.4 Lærere og pædagoger sætter mest fokus på overgangen til 1. klasse

Det er et fremtrædende perspektiv blandt både case- og interviewskoler, at særligt overgangen til 1. klasse byder på en del forandringer for eleverne. Analysen viser, at de deltagende skoler er mindre optaget af overgangene til de øvrige klassetrin i indskolingen. Når skolerne er særligt optaget af overgangen til 1. klasse, skyldes det bl.a., at eleverne får fag i stedet for kompetenceområder, de kan få nye lærere, de skal måske også rykke klasselokale, og der kan være større faglige forventninger til dem i undervisningen. Skolerne har arbejdet på at organisere netop denne mellemstore overgang på forskellige måder for at understøtte, at eleverne oplever den som tryk og med genkendelige elementer. Særligt tre måder at organisere overgangen fra børnehaveklasse til 1. klasse på står frem – med hver deres rationaler:

1. Grundig overlevering af viden mellem teams: Et af de organiseringslementer, der skal gøre overgangen til 1. klasse mere sammenhængende for eleverne, er et tæt samarbejde mellem lærere og pædagoger. Det kan fx være i form af, at den lærer, der skal have 1. klasse, følger børnehaveklassen i en periode forud for deres opstart i 1. klasse, eller at der er en grundig overlevering mellem børnehaveklasseteamet og teamet i 1. klasse. Overleveringen kan både handle om enkelte elever, om klassen som helhed og om de pædagogiske greb, som eleverne er vant til fra børnehaveklassen.

Rationalet bag det tætte samarbejde er ifølge skolerne, at eleverne skal føle sig kompetente og trygge i overgangen og opleve genkendelighed.

2. Gennemgående pædagog i overgangen: Et andet organiseringsselement, der går igen, er gennemgående pædagoger. På nogle skoler møder eleverne deres klassepædagog i tidlig SFO, og denne pædagog fungerer så som en gennemgående figur og følger klassen videre i indskolingen – i nogle tilfælde indtil de skal videre på mellemtrinnet. En indskolingsleder fra en stor interviewskole forklarer, at en gennemgående klassepædagog har haft en stor positiv betydning for børnene hos dem:

”Der er en stor forskel, efter vi har gjort det sådan lige fra starten. Det er nemmere for børnene at gå med deres nye børnehaveklasselærer den første dag, fordi klassepædagogen også er der, og der derfor er en kendt voksen. Også i overgangen til 1. klasse kan vi se en stor forskel nu, hvor de også har en kendt voksen med sig. Klassepædagogen følger dem hele vejen til 3. klasse.

INDSKOLINGSLEDER

Rationalet ved denne organisering er altså at skabe størst mulig genkendelighed og tryghed gennem relationen til en kendt klassepædagog. På en stor interviewskole, der er organiseret i hhv. børnehaveklasse til 5. klasse og 6.-9. klasse, følger lærerteamet deres klasse fra 1. til og med 5. klasse. Dette fremhæver skolelederen som en vigtig prioritering, der gør det mindre sårbart for eleverne at ”miste” den faste klassepædagog efter 2. klasse.

3. Udskydelse af overgangen: Et tredje element i at organisere overgangen mellem disse tidlige klassetrin er helt at udskyde de store forandringer med fx nye lærere, pædagoger og nye lokaler. Analysen viser to forskellige tilgange til dette. Den ene tilgang er, at man på en mellemstor case-skole har det samme team af lærere og pædagoger i 1. klasse, som eleverne har haft i børnehaveklassen, og desuden bliver i de samme lokaler, som er afskærmede fra resten af skolen, i de to år. På den måde er der ikke en overgang mellem børnehaveklassen og 1. klasse – overgangen er rykket et år. Når eleverne skal i 2. klasse, kommer klassen inden sommerferien hen i den nye afdeling, hvor de nu skal gå. De øver sig sammen med egne lærere og pædagoger i at være i det nye klasse-lokale og møde deres nye lærere og pædagoger. Derudover laver de aktiviteter sammen med den nuværende 2. klasse, som de noget af tiden i det kommende skoleår skal have undervisning sammen med – dvs. den klasse, de også blev undervist sammen med, da de gik i børnehaveklasse. På skolen oplever de, at eleverne er mere trygge, når ”overgangen” sker et år senere, fordi de simpelthen har fået længere tid til at gøre sig erfaringer med at gå i skole. Den anden tilgang til at udskyde overgangen på er ved at organisere eleverne i aldersintegrerede hold, hvor lærere og pædagoger, der både er i SFO og skole, har børnene i hele deres indskolingsforløb. Det gør de på en af interviewskolerne. Eleverne i børnehaveklassen er med andre ord blandet med elever fra de andre årgange på forskellige hold. Overgangen sker derfor først, når eleverne skal videre fra indskoling til mellemtrinnet. Rationalet ved begge tilgange er, at eleverne har godt af at blive fulgt af de samme lærere og pædagoger gennem en længere del af eller i hele deres indskolingsforløb.

Opmærksomhed: De deltagende case- og interviewskoler har på forskellig vis organiseret overgangen til 1. klasse. Der er samtidig interviewskoler, der giver udtryk for, at de overvejer yderligere omorganisering af indskolingen. En mellemstor interviewskole overvejer fx at ændre fra en tredeling til en todeling af skolen, så der ikke sker en overgang fra indskoling til mellemtrin. I stedet arbejdes der med en sammenhængende organisering fra børnehaveklasse til 5. klasse og fra 6.-9. klasse. En stor interviewskole overvejer at sammenlægge børnehaveklasse og 1. klasse, så eleverne har de samme lærere og pædagoger i to år. Blandt interviewskolerne peges der også direkte på, at overgangene i indskolingen er en stor udfordring, som de endnu ikke har fået tag om. Disse skoler arbejder med at organisere sig ”omkring” overgangen frem for at tænke i alternative måder at organisere overgange i indskolingen på. Selve organiseringen af og måder at arbejde med overgange mellem klassetrin på kan således være med til at fastholde de selvsamme overgange. I undersøgelsen peger skoler på, at de her er udfordret af strukturelle barrierer, som fx børnehaveklasselederes uddannelsesbaggrund som pædagoger, der lovgivningsmæssigt fordrer et skift til læreruddannet personale i 1. klasse.

Eksempel

Film af børn til børn om at gå i 2. klasse

Hvad og hvorfor: På en mellemstor caseskole arbejder elever i 2. klasse med en kort film til deres makkere i 1. klasse, som skal til at rykke op i 2. klasse. På skolen rykker eleverne klasselokale fra en separat afdeling for børnehaveklasse og 1. klasse over i den del af skolen, hvor de øvrige klasser går, når de starter i 2. klasse. Lærere og pædagoger fortæller, at der er elever, som oplever, at det er en stor omvæltning. Derfor vil skolen gerne hjælpe eleverne på vej ved at lade de nuværende 2. klasse-elever præsentere ting og forhold i 2. klasse, som de mener, at det er vigtigt for de kommende 2. klasse-elever at vide, så de ved at se filmen kan få indsigt i, hvad der venter dem.

Hvordan: I filmen får de kommende 2. klasser et indblik i, hvordan det er at gå i 2. klasse ud fra elevernes egne perspektiver. Før eleverne går i gang med at lave filmen har de stemt om, hvad der er vigtigst at få med i filmen i form af fx de regler og rutiner, der er forskellige fra 1. til 2. klasse. Eleverne i 1. klasse får filmen med hjem inden sommerferien.

3.4.1 For eleverne er relationer det vigtigste i skift og overgange

Set fra elevernes perspektiver er det vigtigste i skift og overgange deres relationer til de andre elever samt lærere og pædagoger. Det gælder både i skoledagens skift, og når de skal fra skole til SFO eller starte på et nyt klassetrin. Eleverne er fx optaget af, hvem de nu skal sidde ved siden af, hvem de skal følges med i gå-gruppe til SFO'en eller mini-klubben, hvem de skal lege med i frikvarteret, eller hvem de får som makker næste år. Eleverne er med andre ord glade for at vide og desuden at have medindflydelse på, hvem de leger, arbejder og i det hele taget er sammen med. For eleverne har det også stor betydning, hvilke lærere og pædagoger de har tæt kontakt med. De fortæller om, hvem de synes er rare og kan lide at være sammen med af lærere og pædagoger, eller hvem de oplever er sure og skælder ud. Derfor er eleverne også optaget af, hvilke nye lærere de skal have, og hvordan de lærere er, når de skal skifte klassetrin, hvilket vi oplevede, at der var elever, der spurgte ind til på en af caseskolerne, som vi besøgte ikke så lang tid inden sommerferien. Samtidig fortæller elever, at de er ærgerlige over at skulle sige farvel til lærere eller pædagoger, de er glade for – fx fordi organiseringen af indskolingen gør, at de ikke længere skal have den pågældende lærer eller

pædagog, når de fx skal skifte klassetrin. En elev fortæller her om, at de skal sige farvel til en pædagog, som skal starte med et nyt hold i tidlig SFO og derfor ikke kan være tilknyttet deres klasse længere, når de skal skifte fra 2. til 3. klasse:

”Det er lidt irriterende, at Peter stopper, for det er den voksne, vi har kendt mest, og som kender os.

ELEV, 2. KLASSE

Opmærksomhed: Elevernes fokus på relationer både til de andre elever og til lærere og pædagoger viser noget om deres behov i arbejdet med at skabe en sammenhængende indskoling, hvor eleverne oplever at have erfaringer, der gør, at de oplever at mestre skift og overgange. Relationsarbejdet kan med andre ord skabe et godt afsæt for, at eleverne oplever både tryghed og det at kunne mestre nyt som led i et sammenhængende indskolingsforløb, fx i de mellemstore overgange mellem klassetrin. Omvendt kan skift i disse relationer skabe utryghed.

4 Sammenhæng i opbygning af dagen

I dette kapitel retter vi blikket mod de mellemstore overgange i løbet af skoledagen – fra hjem til morgen-SFO og til skole og videre i eftermiddags-SFO.

De deltagende skoler arbejder med at skabe sammenhæng i organiseringen og opbygningen af dagen ud fra fire overordnede elementer. Det første element er at organisere undervisningen i *længere tidsintervaller* for på den måde at skabe mulighed for faglig fordybelse. Det andet element er at undervise eleverne på *aldersintegrerede hold*, hvor elevernes samarbejde på tværs af alder giver mulighed for at lære fra sig, imitere hinanden og få en større forståelse for hinanden. Det tredje element er at skabe sammenhæng i skoledagen ved *få, gennemgående lærere og pædagoger* i den enkelte klasse. Det fjerde element ligger i *samspillet mellem skole og SFO*. Her fremhæver skolerne, at det både handler om at skabe en integreret enhed, og at SFO'en samtidig skal kunne tilbyde børnene noget andet end skolen ikke mindst med fokus på, at børnene oplever at have medbestemmelse i deres frie tid.

Analysen viser overordnet set, at for eleverne handler oplevelsen af en god skolehverdag om, hvilke fag, opgaver og aktiviteter de hver især synes er sjove. Det kan derfor være interessant for skolerne at gå på opdagelse i, hvad der konkret engagerer eleverne. Samtidig knytter elever deres foretrukne fag og aktiviteter sammen med, om de har en god relation til de pågældende lærere og pædagoger eller ej. Organiseringen i teams med få lærere og pædagoger kan således blive sårbar, hvis elevens relation til en lærer eller pædagog ikke er god. Eleverne er også meget optagede af deres relationer til de andre elever, hvor gode venner fx kan have afgørende betydning for, hvad de vælger at engagere sig i, når de er i SFO.

4.1 Organisering med fokus på faglig fordybelse

De deltagende caseskoler er fælles om, at de i opbygningen af skoledagen søger at skabe sammenhæng ved at reducere og nedtone skift. Det, mener de, giver eleverne mulighed for at fordybe sig i og dermed få en bedre forståelse for fagenes indhold. Hvordan skoledagen konkret er bygget op, varierer dog fra skole til skole.

4.1.1 Længere tidsintervaller kan give en større grad af faglig sammenhæng

Længden af lektioner varierer mellem 45 og 75 minutter. Et fremtrædende perspektiv blandt særligt caseskolerne er, at når dagen er struktureret i korte tidsintervaller, opstår der mange skift, som er med til at skabe uro blandt eleverne. Ifølge lærere og pædagoger er det sværere at skabe faglig

sammenhæng i en sådan organisering. I de tilfælde, hvor lektionerne varer 45 minutter, forsøger skolerne derfor at strukturere skoledagen i dobbeltlektioner, så eleverne har det samme fag eller den samme lærer og/eller pædagog i 90 minutter. Lærere og pædagoger oplever, at de længere lektioner giver mulighed for en større grad af fordybelse.

I det hele taget er caseskolerne optaget af elevernes muligheder for faglig fordybelse i løbet af skoledagen. Lærere og pædagoger fortæller om eksempler på fordybelsesblokke, fordybelsedage eller -uger, der kan skabe rum for dette. De oplever, at denne organisering særligt giver mulighed for et mere dybdegående og meningsfuldt fagligt indhold, fx i fag, som eleverne i indskolingen har få lektioner om ugen. Lærere og pædagoger lægger samtidig vægt på at skabe en varieret undervisning bl.a. med skift i arbejdsformer som led i en god skoledag og i at understøtte elevernes faglige engagement. På en caseskole fortæller en lærer fra 2. klassetrin fx om, at deres ugentlige fordybelsedag også handler om at tilgodese en mangfoldig elevgruppe.

Eksempel

Sammenlagte mindre fag giver tværfaglig sammenhæng

Hvad og hvorfor: På en caseskole har de valgt at sammenlægge tre mindre fag, som udgør en ugentlig, tværfaglig fordybelsedag. Lærere mener, at den tværfaglige undervisning giver mulighed for at arbejde mere varieret og skabe en sammenhæng mellem de forskellige fag for eleverne. Det gør, at eleverne får en bedre forståelse for de emner, der undervises i, og at det er lettere for eleverne at se, hvad de kan bruge den viden, de tilegner sig, til i deres videre skolegang.

Hvordan: Tre lærere står for undervisningen på fordybelsedagene, som sker i hold på tværs af to klasser. Hver lærer har ansvaret for et af de tre fag, men undervisningen planlægges i fællesskab. På dage med fordybelse foregår undervisningen som udeskole eller ved udflugter til relevante steder.

4.1.2 Elever er optaget af særlige fag, opgaver og relationer i undervisningen

Når eleverne fortæller om en god dag i skolen, er det ikke lektionernes længde eller antallet af skift mellem fag eller opgaver, som fylder. Eleverne er i højere grad optaget af, hvilke fag og opgaver som de synes sjove eller ej. Det er forskelligt, hvilke fag og opgaver eleverne hver især bedst kan lide eller er mest optaget af, hvilket også afspejler sig i observationer på caseskolerne. Mens en elev er særligt optaget af idræt og yogaøvelser som en del af undervisningen, er en anden elev særligt optaget af dansk og det at skrive historier, mens en tredje elev er særligt glad for at være på madhold som en del af udeskoleundervisning.

Elever knytter deres foretrukne fag sammen med, hvilken lærer eller pædagog de har i faget. En lærer eller pædagog, de godt kan lide, er fx god til at forklare det faglige stof, mens det modsatte også er tilfældet. I det hele taget har elevernes relationer til den enkelte lærer og pædagog betydning for deres opfattelse af fag og en god skoledag – ligesom de kan skabe nye eller konsolidere eksisterende relationer til de andre elever i forskellige samarbejder. Her taler to elever om noget af dette ud fra et spørgsmål om, hvad en god dag i skolen er:

”Elev 1: Fredag er en god dag, fordi der er idræt, og det kan jeg godt lide.

Elev 2: Onsdag, fordi vi har engelsk – jeg kan godt lide engelsk.

Elev 1: Mit hadefag er matematik.

Elev 2: Mit hadefag er musik, fordi man skal sidde på en bænk, og læreren er sur.

ELEVER, 1. KLASSE

Opmærksomhed: I arbejdet med at skabe sammenhæng i skoledagen gennem bl.a. faglig fordybelse kan det være interessant at undersøge nærmere, hvilke fag og typer af opgaver eleverne hver især er særligt optaget af og værdsætter samt omvendt. Det kan give anledning til at finde flere måder at understøtte deres læring på. Samtidig kan elevernes perspektiver give lærere og pædagoger en feedback på deres formidling og gennemførelse af undervisningen. Dette kan fungere som afsæt for i højere grad at kunne understøtte elevernes forståelse af og engagement i arbejdet med det faglige indhold, der igen kan give input til arbejdet med sammenhæng i undervisningen.

4.2 Elevsamarbejde i undervisningen på tværs af alder

De deltagende case- og interviewskoler organiserer som den mest fremtrædende praksis indskolingen i klasser, men nogle af skolerne aldersintegrerer også dele af undervisningen. Skolerne organiserer aldersintegreret undervisning på flere forskellige måder, som lærere, pædagoger og ledere oplever har særlige potentialer i arbejdet med genkendelighed og tryghed. Nogle skoler arbejder med aldersintegrerede hold på tværs af børnehaveklasse til og med 3. klasse. Andre skoler har specifikke fag, som de samlæser på tværs af to eller flere årgange, mens atter andre skoler i afgrænsede perioder arbejder aldersintegreret på tværs af alle skolens årgange, fx i emneuger eller i daglige eller ugentlige samlinger på tværs af alder med fokus på fælles fagligt indhold.

4.2.1 Skolerne oplever forskellige potentialer ved aldersintegreret undervisning

Lærere, pædagoger og ledere på case- og interviewskoler beskriver tre potentialer ved aldersintegreret undervisning.

Det første potentiale handler om *muligheden for at lære fra sig og imitere på tværs af alder*. På tværs af ovenstående variationer fortæller lærere, pædagoger og ledere, at det kan give børnene selvtillid, når de lærer fra sig til andre børn, hvilket det at sætte ældre og yngre børn sammen giver et godt afsæt for. Samtidig kan yngre børn have glæde af imitere de ældre børn og deres faglige kunnen som en del af det at opleve at mestre at gå i skole.

Det andet potentiale handler om *muligheden for at kunne differentiere undervisningen* på aldersblandede hold. I de større fag (fx dansk og matematik) oplever nogle skoler, at det at arbejde aldersintegreret giver gode muligheder for at undervisningsdifferentiere gennem niveaudeling. Lærerne kan her undervise i niveauopdelte grupper, så alle elever bliver udfordret fagligt. Skolerne peger desuden på, at dette betyder, at alle elever indgår i faglige fællesskaber, hvor de oplever at være kompetente.

Det tredje potentiale handler om, at *aldersintegrering kan bidrage til en øget forståelse for mangfoldighed*. Når elever indgår i undervisning og andre aktiviteter på tværs af alder, er det skolernes erfaring, at eleverne opnår en større forståelse for ligheder og forskelle mellem hinanden, hvilket de oplever er et vigtig dannelsesaspekt i skolen.

Analysen viser imidlertid også, at der særligt er nogle opmærksomheder forbundet med forskellige organiseringer af aldersintegreret undervisning. På nogle skoler opfattes disse opmærksomheder som udfordringer, mens de på andre skoler ses som fordele.

Opmærksomhed: I organiseringen af aldersintegrerede hold sker der ofte udskiftning i elevgruppen, når de ældre elever ruller videre, fx til mellemtrinnet, og når der samtidig starter nye elever på holdet. Det kan for nogle elever føre til et savn af de elever, der ruller videre. En skoleleder på en mellemstor caseskole fortæller her om dette afsavn:

”På den måde siger man farvel til noget hvert år. De siger farvel til en børnegruppe hvert år. Så skal de op og være sammen med nogle, de kender fra tidligere, eller der kommer en klasse op til dem. Der kan være meget på spil i de skift.

SKOLELEDER

Opmærksomhed: Større elevgrupper på tværs af alder kan betyde flere samlinger og skift i løbet af dagen – fx i forbindelse med niveaudeling på hold eller ved fælles samlinger på tværs af alder. Skoler peger på, at der her kan være et behov fra elevers side for et tilhørsforhold til en mindre og mere overskuelig gruppe elever.

Opmærksomhed: Organisering i aldersintegrerede stamhold kan have betydning for, hvorhenne eleverne bliver undervist. Erfaringen er, at elever både bliver undervist på det samlede aldersintegrerede stamhold og på niveauopdelte hold. Det betyder, at det er eleverne og ikke lærere og pædagoger, der bevæger sig rundt mellem forskellige lokaler i løbet af skoledagen. Der kan derved opstå flere skift i løbet af dagen, som kan være med til at skabe uro og utryghed for eleverne. Omvendt oplever skoler, at det giver eleverne en højere grad af selvstændighed, at det er dem, der bevæger sig rundt mellem lokaler, fx understøttet af en tavle, der viser, hvor de skal være hvornår, eller af en ældre makker, der kan hjælpe dem med at finde rundt.

4.3 Gennemgående lærere og pædagoger

Case- og interviewskoler fremhæver, at de lærere og pædagoger, der er tilknyttet en klasse, spiller en afgørende rolle i at skabe sammenhæng i elevernes skoledag. På tværs af skolerne er organiseringen derfor karakteriseret ved få, gennemgående lærere samt en fast klassepædagog.

Når en klasse har få lærere, vil der være færre skift i løbet af skoledagen. Det betyder bl.a., at selvom faget skifter, skifter læreren ikke nødvendigvis, og det er dermed ikke nødvendigt at bruge lang tid på at starte lektionen, fordi eleverne ikke først skal afkode en anden lærer. Samtidig kan få

lærere og pædagoger omkring en klasse skabe en tryghed, fordi de kender eleverne og deres behov. Det fortæller både lærere, pædagoger og ledere. Skolerne prioriterer generelt få-lærer-principet højt, men påpeger samtidig, at det betyder, at nogle lærere underviser i fag, som de ikke har undervisningskompetence i. Det er typisk de mindre fag som fx kristendomskundskab og billedkunst. Lærerne sparrer imidlertid med hinanden i fagfællesskaber eller på tværs af årgange i indskolingen, for at alle klædes bedst muligt på til at undervise i de fag, de gør. En skoleleder fra en lille caseskole fortæller om det sådan her:

”Alle lærerne er som oftest uddannet i det, de underviser i. Men det kan ske, at nogle underviser i kristendom, som ikke er uddannet i det. I det tilfælde sidder de i et fagteam. Det gør alle. På den måde sikrer vi, at der er en lærer, der kan understøtte den lærer, der ikke tidligere har undervist i det eller er uddannet i faget.

SKOLELEDER

Opmærksomhed: Der kan være forskellige potentielle udfordringer ved at organisere et lille team omkring en klasse. Det kan fx være sårbart for eleverne, hvis relationen til en lærer eller en pædagog ikke er god, da det kan være med til at fastholde elever i uhensigtsmæssige positioner. Samtidig fortæller elever, at der er nogle lærere og pædagoger, som de forstår bedre end andre, og at det kan være demotiverende, hvis de ikke forstår undervisningen. I disse tilfælde kan der være et potentiale ved skift i personale. Det kan derfor være relevant at have et systematisk blik for, hvordan læreres og pædagogers samarbejde med eleverne fungerer for at kunne opfange og kvalificere det pædagogiske arbejde med de elever, som ikke ser ud til at profitere af undervisningen, relationen eller formidlingsformen.

4.3.1 Teamsamarbejde kan understøtte en rød tråd igennem skoledagen

Både lærere, pædagoger og ledere på case- og interviewskoler fremhæver, at et godt teamsamarbejde er en væsentlig understøttende faktor for at skabe sammenhæng for eleverne i indskolingen. På skoler arbejdes der fx med en fælles årsplan på årgange og ugentlige planlægningsmøder med alle i teamet. Det er desuden et fremtrædende perspektiv, at pædagoger og lærere skal indgå på lige fod i teamsamarbejdet.

Teamsamarbejdet på de deltagende skoler er karakteriseret ved et tæt samarbejde i større eller mindre teams omkring klasserne, mens det er forskelligt, hvordan skolerne har valgt at organisere disse teams. Der er eksempler på skoler, som arbejder med et klasseteam bestående af to lærere og en klassepædagog. På mindre skoler med én klasse pr. årgang er der eksempler på større teams, som er sammen om to årgange (fx børnehaveklasse og 1. klasse). Ved sidstnævnte organisering er der flere lærere og pædagoger omkring klassen, men skolerne fremhæver, at det giver nogle gode muligheder for at arbejde på tværs af de to årgange.

Analysen viser, at pædagoger på de deltagende skoler generelt har en væsentlig rolle i teamsamarbejdet. Derfor lægger skolerne stor vægt på, at alle i klasse- eller årgangsteamet har mulighed for

at deltage i de faste planlægningsmøder. Det tætte samarbejde skaber, ifølge lærere og pædagoger, sammenhæng i deres samarbejde om og arbejde i klassen. Der er bl.a. et eksempel på en mellemstor interviewskole, hvor en lærer og en pædagog har delt klasselærerskab til og med tredje klasse.

Et perspektiv blandt pædagogerne er, at de oplever, at deres faglighed bliver værdsat i skolen og taget seriøst på linje med lærernes, hvilket netop kan være med til at skabe sammenhæng i undervisningen ved at input fra både pædagoger og lærere kan blive til fælles praksis. En pædagog på en mellemstor caseskole fortæller:

”Jeg har aldrig været et sted, hvor jeg følte mig så meget på linje med lærerne – vi gør det samme i teamet, og det kan børnene mærke.

PÆDAGOG

Et andet perspektiv blandt lærere, pædagoger og ledere er dog, at samarbejdet mellem netop lærere og pædagoger fortsat kan være en udfordring. En mellemstor interviewskole har gennem de seneste år prioriteret teamsamarbejdet mellem lærere og pædagoger i indskolingen højt, hvor pædagoger fx har fået tildelt særlige poster ind i samarbejdet. Indskolingslederen beskriver, at det imidlertid har været svært for nogle lærere at ”give noget fra sig”, og at det er en udvikling, der tager tid:

”Der ligger stadig en magtforskydning imellem lærere og pædagoger. Det er blevet meget bedre, efter pædagogerne er blevet klassekoordinatorer. Sådan som vi tolker skolepædagogen, giver dem jo virkelig en berettigelse. Begge fagligheder er i stand til at spille hinanden gode – det har vi haft lidt knas med, men vi har italesat det rigtig meget på vores indskolingsmøder.

INDSKOLINGSLEDER

Ifølge lærere, pædagoger og ledere spiller ledelsen en vigtig rolle i at understøtte samarbejdet mellem lærere og pædagoger og tale begge fagligheder op, sådan at deres forskellige input netop kan blive til en sammenhængende og fælles tilgang til klassen eller holdet. Ledelsen på både case- og interviewskoler fortæller, at de arbejder aktivt med dette og med at mindske magtforskydningen i teamsamarbejdet.

Opmærksomhed: En udfordring forbundet med læreres og pædagogers teamsamarbejde er deres forskellige skemaer. Lærerne har typisk tid til forberedelse om eftermiddagen, hvor de tværgående pædagoger er i SFO'en. Ifølge skolerne afhænger et godt teamsamarbejde derfor af, at ledelsen skaber gode rammer for det faglige samarbejde, men også om en økonomisk prioritering af lektioner, hvor både en lærer og en pædagog er med i undervisningen.

4.4 Samspil mellem skole og SFO

De følgende afsnit handler om arbejdet med at skabe sammenhæng i de mellemstore overgange i hverdagen mellem skole og SFO samt i selve SFO'en.

Lærere, pædagoger og ledere fra case- og interviewskoler giver udtryk for, at skole og SFO på den ene side er en fælles og integreret enhed. Der er eksempler på en række organiseringslementer, som binder skole og SFO sammen – fx daglige overgangsritualer, gennemgående pædagoger, en fælles øverste ledelse og fælles lokaler. På den anden side ønsker både lærere, pædagoger og ledere, at SFO'en også skal være forskellig fra skolen og tilbyde børnene noget andet. Det handler om, at børnene tilbringer deres frie tid i SFO'en, hvor det at mestre nyt bl.a. bliver til et spørgsmål om selv at kunne vælge til og fra og dermed udøve medbestemmelse i hverdagen.

4.4.1 Overgangsrutiner kan skabe genkendelighed mellem skole og SFO

Det er karakteristisk for de deltagende case- og interviewskoler, at de organiserer overgangen fra skole til SFO, så den foregår ens hver dag. Det gør ifølge lærere, pædagoger og ledere overgangen genkendelig og dermed overskuelig for børnene. Samtidig er organiseringen en praktisk foranstaltning til at håndtere en stor gruppe børn, der skal bevæge sig fra en lokalitet til en anden.

Børnene bliver dagligt forberedt på at gå fra SFO til skole om morgenen og fra skole til SFO om eftermiddagen. I observationerne blandt de deltagende caseskoler er der i morgen-SFO eksempler på, at de forskellige årgange bliver råbt op på et bestemt tidspunkt og i en bestemt rækkefølge må gå hen til deres klasselokale. Om eftermiddagen er der eksempler på, at klassepædagogen i slutningen af skoledagen fortæller om, hvad der sker i SFO'en i dag. I andre tilfælde kan børnene se, hvad de kan lave på en opslagstavle i SFO'en ved hjælp af piktogrammer, som de også kender det fra skolen. Nogle case- og interviewskoler sender en ugeplan med aktiviteter i SFO'en ud til forældrene. Børnene fortæller selv, at de som regel finder ud af, hvad de kan lave i SFO'en, ved at se på, hvad der foregår eller ved at spørge en voksen. Det er desuden en fremtrædende overgangsrutine, at alle børn skal være uden for på legepladsen den første halve time af SFO'en, hvor de kan lege, hvad de vil.

4.4.2 Gennemgående pædagoger ser børnene i forskellige kontekster

Som tidligere beskrevet er et centralt organiseringslement på skolerne brug af gennemgående pædagoger. Dette gælder også mellem skole og SFO, hvor pædagoger kan bidrage med et helhedsblik på og fungere som et bindeled for børnene.

Analysen viser, at gennemgående pædagoger spiller en vigtig rolle i at muliggøre et mere helhedsorienteret blik på børnene. Pædagogerne oplever børnene gennem hele dagen i skole og i SFO og har dermed et blik på børnenes ageren og trivsel i begge kontekster. Det kan ifølge pædagoger, lærere og ledere netop give en mere helhedsorienteret forståelse af barnet. Denne forståelse er en vigtig kilde til viden og inspiration til praksis i både skole og SFO. Vidensudvekslingen sker begge veje, hvor pædagoger videregiver væsentlige informationer og indtryk, som der kan være behov for

at følge op på. En skoleleder fra en lille caseskole formulerer det sådan her med fokus på overlevering af viden fra SFO til skole:

”Nogle børn shiner fx i SFO’en, og det kan give tilbageløb til skolen. Det pædagogiske personale, som har dobbeltkasketter, kan sikre tilbageløbet til skolen. Det er derfor væsentlig at se os som en sammenhæng. Det, der sker i SFO’en, skal ikke blive i SFO’en. Det er nødvendig viden for alle, hvis der er børn, der er noget med.

SKOLELEDER

Samlet set oplever pædagoger og ledere, at gennemgående pædagoger med deres indblik kan møde det enkelte barn i dets behov og have en styrket relation til børnene, fordi de er sammen hen over hele dagen. Det er med til at skabe tryghed på tværs af skole og SFO. Set fra børnenes perspektiv skelner de ikke nødvendigvis mellem, hvem der er lærere og pædagoger, og hvem der er hvor (i skole eller SFO). Børnene er mest optaget af, hvem der er ”søde” og ”yndlingsvoksen”, og hvem der har tid til at snakke med dem og giver sig tid til at lege sammen med dem.

Fakta

SFO og skole arbejder tæt sammen ifølge ledere af fritids- og klubtilbud

I en spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af SFO, fritidshjem og klub fra 2023 fremgår det, at bl.a. SFO og skole arbejder tæt sammen gennem tværgående pædagogisk personale. Størstedelen af lederne oplever samtidig, at det tætte samarbejde understøtter børns og unges trivsel.

- **94 %** af lederne svarer, at pædagogisk personale i tilbuddene også har timer i undervisningen.
- **97 %** af disse ledere oplever, at dette har en positiv understøttende betydning for arbejdet med børns og unges trivsel.

Kilde: Indhold og kvalitet i fritids- og klubtilbud, EVA (2023). N = 683 / N = 640.

4.4.3 I SFO’en er medbestemmelse en grundlæggende værdi

Det er et fremtrædende perspektiv blandt ledere og pædagoger på de deltagende skoler, at SFO’en skal organiseres på en måde, hvor børnene har stor medbestemmelse over, hvad de engagerer sig i. Det handler både om, at det er børnenes frie tid, men også om, at medbestemmelse er et dannelsesideal, som for skolerne er en gennemgående rød tråd i SFO’ens arbejde.

SFO’ernes fokus på medbestemmelse er både rettet mod, at børnene selv kan vælge, hvad de vil lege, og hvilke aktiviteter de vil deltage i, og rettet mod, hvad der mere generelt skal foregå i SFO’en. Det oplever skoleledere og pædagoger er med til at klæde børnene på til at kunne mestre ikke blot deres tid i SFO’en, men også deres hverdag i det hele taget.

Pædagoger på caseskolerne fortæller, at nogle børn har mest brug for at slappe af, når de kommer fra skole. Andre er fulde af energi og vil gerne være med til forskellige aktiviteter, mens atter andre

gerne vil lege. I den forbindelse er der stor forskel på, hvad de forskellige SFO'er tilbyder. Nogle SFO'er har et stort udbud af aktiviteter, mens andre har ganske få planlagte aktiviteter. Børnenes perspektiver er, at de for det første gerne selv vil bestemme, hvad de laver, og at det, de laver, gerne skal være sjovt. Hvad der præcis er sjovt, varierer fra barn til barn, ligesom det varierer, hvor ofte børnene føler et behov for at skifte aktiviteter. En pige fra 3. klasse siger det på den her måde:

”Jeg synes, at der kan være alt for mange ting til, at man kan overskue det. Man kommer til at skifte aktivitet hele tiden. Der er så mange ting, man kan lave, og så bliver det faktisk næsten kedeligt.

ELEV, 3. KLASSE

Opmærksomhed: For at skabe et attraktivt SFO-tilbud, der imødekommer børnenes interesser, er det vigtigt med et kendskab til, hvad de forskellige børn synes er sjovt, og om de fx efterspørger nogen at lege med eller helst vil lege med deres venner. Til tider kan nogle børn have brug for hjælp til at være i SFO'en. På caseskolerne er det på observationsdagen forskelligt, hvad der bliver gjort for at hjælpe børnene ind i en leg eller aktivitet. Der er eksempler på, at enkelte børn sidder længe alene eller bevæger sig rundt i periferien af andre børns leg. Det peger på betydningen af, at det pædagogiske personale er opsøgende og har fokus på, hvornår et barn blot tager en tiltrængt ”slapper”, eller hvornår det har brug for hjælp til at komme med i leg eller aktivitet mv.

Fakta

De tre vigtigste formål med fritids- og klubtilbud ifølge ledere

I en spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af SFO, fritidshjem og klub fra 2023 er de blevet spurgt til: Hvilke tre formål er efter din mening de vigtigste i jeres pædagogiske arbejde i tilbuddet?

Ifølge lederne er de tre vigtigste formål følgende:

- **93 %** svarer: at udvikle børns evne til at indgå i forpligtende relationer og fællesskaber.
- **71 %** svarer: at udvikle børns evne til at mestre eget liv og træffe egne valg.
- **51 %** svarer: at skabe et pædagogisk miljø uden præstationspres for børn uden for undervisningsrammer.

Kilde: Indhold og kvalitet i fritids- og klubtilbud, EVA (2023). N = 683.

Venner betyder meget for, hvad børnene vælger at engagere sig i

Et fremtrædende perspektiv hos børnene er, at det, der er med til at gøre en leg eller aktivitet sjov, handler om, hvorvidt deres venner er med. Det har med andre ord stor betydning for børnene, at de kan lave noget sammen med deres venner i SFO'en – ligesom de giver udtryk for, at det er kedeligt at være i SFO'en, når deres venner ikke er der.

”Det er ikke særlig sjovt at være den sidste i SFO'en. Eller når der ikke er nogen af ens venner tilbage.

ELEV, 2. KLASSE

Pædagoger på caseskolerne fremhæver samtidig potentialet i, at børnene kan få nye venner i SFO'en. Aktiviteter med afsæt i børns fælles interesser kan understøtte nye relationer. I observationer af børnenes relationer hen over hele dagen ser det dog ud til, at SFO'en i nogle tilfælde åbner for, men i andre tilfælde lukker for nye relationer. Der er på observationsdagen eksempler på, at pædagogisk personale får børn med i andre børns leg, hvor legen dermed åbner for relationer mellem flere børn, end vi ser under observationerne i skoledagen. Imidlertid ser vi også eksempler på en grad af eksklusion af børn i fælles aktiviteter, hvor pædagogisk personale ikke umiddelbart reagerer på, at et barn udgrænses i samspillet med andre børn. Observationerne viser gengangere af børn, der både befinder sig i periferien af børnefællesskabet i løbet af skoledagen og i løbet af SFO'en.

Opmærksomhed: Potentialet i at understøtte nye relationer i SFO'en afhænger af, at der er et nærværende pædagogisk personale, der har blik for og kan modvirke eksklusion, både i fælles aktiviteter og i det, der foregår uden for aktiviteterne. Pædagoger peger selv på, at der i nogle tilfælde er for mange børn til, at det er muligt, hvilket hænger sammen med SFO'ens rammeforhold.

Børnemøder kan give medbestemmelse, men gør det ikke altid

Pædagoger fra case- og interviewskolerne og nogle børn fra caseskolerne fortæller, at de jævnligt holder børnemøder. Her er der bl.a. fokus på, at børnene kan komme med forslag til aktiviteter eller nyt inventar til legepladsen. Der er så mulighed for at få bevilliget penge til det. Det er imidlertid forskelligt, om børnene oplever, at deres forslag bliver til noget eller ej. Når de ikke gør, kan det få dem til at føle, at de ikke bestemmer noget.

”Vi må nærmest ikke bestemme noget til børnemøderne. De voksne fortæller mest bare, hvad der sker i SFO'en i ugen.

ELEV, 1. KLASSE

Opmærksomhed: Skoleledere og pædagoger fortæller, at de godt kunne tænke sig at gøre mere ud af børnemøderne – netop med fokus på, at børnene kan få lov til at bestemme mere om, hvilke aktiviteter SFO'en skal tilbyde. Det peger på, at der fortsat er et potentiale i at arbejde mere med medbestemmelse i SFO'erne som en måde at klæde børnene på til at kunne træffe valg og øve indflydelse på deres hverdag.

Fakta

Fritids- og klubtilbud lykkes i mindre grad med medbestemmelse ifølge ledere

En spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af SFO, fritidshjem og klub fra 2023 viser, at de i mindre grad oplever at lykkes med at give børnene og de unge medbestemmelse. Medbestemmelse handler om, at børnene og de unge oplever at blive hørt og at have indflydelse på det, der sker i tilbuddene.

På spørgsmålet om, i hvilken grad tilbuddene under de nuværende rammer har mulighed for, at børnene og de unge er med til at bestemme, hvad der skal foregå, svarer:

- 30 % af lederne, at de i høj grad oplever dette
- 59 % af lederne, at de i nogen grad oplever dette
- 11 % af lederne, at de i mindre grad oplever dette.

Kilde: Indhold og kvalitet i fritids- og klubtilbud, EVA (2023). N = 683.

4.4.4 Delte lokaler mellem SFO og skole kan gøre det svært at praktisere SFO

Den fysiske placering af SFO'en er et væsentligt rammeforhold for arbejdet med at skabe et sammenhængende indskolingsforløb. Pædagoger og ledere fra de deltagende skoler fortæller om en række fordele og udfordringer ved at have SFO'en placeret på skolen.

Fordelene ved, at SFO'en er placeret på skolen, er for det første, at børnene kan opleve endnu mere tilhørsforhold til skolen, ved at de både er der i skole- og i SFO-tiden. For det andet at børnene hurtigt kan komme frem og tilbage mellem morgen-SFO og deres klasselokale og omvendt om eftermiddagen. For det tredje giver den fælles fysiske placering flere kvadratmeter til rådighed, idet skole og SFO kan benytte hinandens lokaler, hvis de altså ikke deler disse. Skoleledere peger desuden på, at der er en driftsmæssig fordel i at dele lokaler. Af udfordringer ved SFO'ens fysiske placering på skolen nævner både skoleledere og pædagoger, at det kan være svært for børnene at skelne mellem skole og fri tid og dermed vide, hvornår der er hvilke forventninger til dem. Det gør, at pædagoger netop giver udtryk for, at det er vigtigt med deres fokus på overgangsrutiner, der signalerer overgangen fra skole til SFO.

Opmærksomhed: På de skoler, hvor SFO'en deler alle deres lokaler med skolen, ser pædagogerne og nogle ledere en udfordring i, at det kan være svært at indrette rum, der signalerer fri tid og leg. De kunne ønske sig at kunne skabe en særlig opfordringskraft til bestemte aktiviteter som fx et krea-rum eller rollespilsværkssted. En skoleleder på en stor interviewskole, hvor SFO'en ligger på skolen, men hvor den har sine selvstændige lokaler, siger det sådan her:

”Man kan kode rummene til noget bestemt – børnene kan komme ind i et rum og aflæse, hvad man kan i det rum. Det er svært for en SFO-pædagogik at positionere sig i et børnehaveklasserum.

SKOLELEDER

Samtidig giver pædagoger og ledere udtryk for, at det vigtigt at have mulighed for at kunne fortsætte fx kreative aktiviteter over en periode i stedet for at skulle rydde aktiviteten væk hver dag.

Fakta

De fleste SFO'er er placeret fysisk på og deler lokaler med skolen

En spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af SFO, fritidshjem og klub fra 2023 viser, at størstedelen af disse tilbud er fysisk placeret på skolen.

84 % af lederne svarer, at tilbuddene er fysisk placeret på skolen. Ud af de **84 %** tilbud, der fysisk ligger på skolen, angiver **59 %** af lederne, at de deler lokaler med skolen, således at lokalerne bliver brugt både til undervisning og SFO, fritidshjem eller klub.

Arbejdet med medbestemmelse sammenholdt med fysisk placering af SFO

Den samme undersøgelse viser, at ledere af SFO, fritidshjem og klub, der ligger hhv. på skolen og uden for skolens område, oplever forskellige udgangspunkter for at give børnene medbestemmelse. Ledere af tilbud, der ligger uden for skolens område, oplever i højere grad end tilbud, der deler lokaler med skolen, at give børnene medbestemmelse.

13 % af de fritids- og klubtilbud, der ligger uden for skolens område, har ændret, tilpasset eller tilføjet noget nyt i hverdagen i form af fx aktiviteter eller materialet ugentligt. Det samme gør sig ifølge lederne gældende for **7 %** af de fritids- og klubtilbud, der deler lokaler med skolen.

Kilde: Indhold og kvalitet i fritids- og klubtilbud, EVA (2023). N for fysisk placering = 683, mens N for deling af lokaler = 571.

4.4.5 Pædagoger ønsker fokus på, hvad SFO'en særligt kan bidrage med

Et fælles opmærksomhedspunkt for de gennemgående pædagoger på caseskolerne er, at de ønsker sig at samarbejde mere med lærere og skoleledelse om, hvordan de i fællesskab skaber et sammenhængende indskolingsforløb. Pædagogernes oplevelse er, at de for, hvor lærere og pædagoger mødes, handler om planlægning af og *sammenhæng i skoledagen*, mens der typisk ikke er afsat tid til samarbejdet om *sammenhæng på tværs af skole og SFO*. Det oplever pædagogerne overlades til dem som gennemgående pædagoger. De nævner samtidig, at de godt kan opleve, at SFO-delen bliver nedprioriteret i sammenligning med skoledelen. Det kan fx handle om bemanding, hvor der er på nogle skoler er fundet midler til to lærere i undervisningen i de yngste klasser, mens pædagoger i SFO'en kan opleve at være alene med mange af de yngste børn, der kan have brug for ekstra hjælp med at finde sig til rette i fritidstilbuddet. I den forbindelse nævner pædagoger, at de oplever at være i en slags udviklingsfase, hvor de arbejder med at finde ud af, hvad SFO'en skal tilbyde netop som noget andet end skolen.

5 Sammenhæng i det pædagogiske læringsmiljø

I dette kapitel retter vi blikket mod organisering af det pædagogiske læringsmiljø og det understøttende team- og ledelsesarbejde.

På de tre caseskoler er indskolingsforløbet præget af en forholdsvis ens organisering af det pædagogiske læringsmiljø – særligt for de yngste årgange. Caseskolerne beskriver, at en tydelig struktur i form af fælles klasseledelsesgreb kan være med til at skabe genkendelighed og tryghed for eleverne i skift i løbet af skoledagen og i overgange hen over indskolingsforløbet. Som fælles klasseledelsesgreb vægtes indretning af de fysiske læringsrum, brug af artefakter og rutiner samt legestruktur for frikvartererne. Lærere, pædagoger og ledere oplever, at den tydelige struktur særligt gavner elever i udsatte positioner, men at alle elever har gavn af den. Samtidig er de på skolerne opmærksomme på, at grebene kan virke begrænsende for nogle elever, som fx ville kunne udvikle sig mere ved at få plads til at tage flere initiativer i undervisningen. Set fra elevernes perspektiver kan de på den ene side godt lide at vide, hvad de skal i løbet af skoledagen, men de oplever på den anden side, at gentagelser bliver kedelige. Eleverne giver også udtryk for, at de savner mere medbestemmelse i skoledagen. For de deltagende caseskoler er teamsamarbejdet en grundsten for at lykkes med at skabe den ønskede sammenhæng. Det handler særligt om at skabe en fælles kultur, hvilket skoleledelsen er med til at understøtte ved at være tæt på teamsamarbejdet.

Analysen viser, at caseskolerne står i et dilemma imellem på den ene side at opretholde en tydelig struktur, som understøtter genkendelighed og tryghed, og på den anden side at tilgodese elevernes motivation og behov for at opleve råderum og medbestemmelse. Samlet set handler det om, at den tydelige struktur ikke ”tipper over” og forenklet sagt går hen og bliver et mål i sig selv frem for et middel til at skabe genkendelighed og tryghed. Dette kan kalde på en mere fleksibel tilgang til at anvende de forskellige klasseledelsesgreb afhængigt af elevgruppen og den konkrete kontekst.

5.1 Tydelig struktur kan skabe genkendelighed og tryghed

På de tre caseskoler arbejder man på forskellig vis systematisk med at skabe sammenhæng for eleverne både i løbet af skoledagen og hen over indskolingsforløbet. I lærernes, pædagogernes og ledernes optik bliver genkendelighed og tryghed skabt gennem relationer, men også gennem organiseringen af det pædagogiske læringsmiljø. I observationer på caseskolerne ser vi, at lærere og pædagoger benytter nogle fælles klasseledelsesgreb til at skabe ro og forudsigelighed – nogle mere

end andre. Dette kommer til udtryk i: 1) indretning af det fysiske læringsrum, samt brug af 2) artefakter, 3) rutiner og 4) legestruktur i frikvartererne.

Samlet set er den tydelige struktur i form af de fælles klasseledelsesgreb ifølge lærere, pædagoger og ledere med til at mindske elevernes usikkerhed og uro ved skift i løbet af en dag. Skolernes forståelse er, at grebene gennem gentagelser og forudsigelighed understøtter, at eleverne oplever genkendelighed og tryghed og samtidig bedre kan afkode og dermed deltage i forskellige situationer, lektioner og fag hen over indskolingsforløbet.

5.1.1 Fælles greb kan skabe ro og forudsigelighed i undervisningen

I det følgende præsenteres tre fremtrædende klasseledelsesgreb, som vi har set organiseringen af det pædagogiske læringsmiljø på de tre caseskoler komme til udtryk igennem.

Indretning af det fysiske læringsrum kan bidrage til strukturering af undervisningen

Indretningen af det fysiske læringsrum spiller en central rolle i arbejdet med at skabe en tydelig struktur for undervisningen. I indskolingen er klasselokalerne på en caseskole fx karakteriseret ved et centrum, hvor der bl.a. er placeret et "beskedtæppe" eller er etableret et "torv" eller en trappe. Her sidder eleverne på faste pladser, fx til samling om morgenen, efter pauser og ved introduktion til en ny opgave. Derudover kan eleverne have faste pladser eller fleksible "arbejdspladser", hvor det er opgaven eller aktiviteten og elevernes egen vurdering af, hvor de arbejder bedst, der afgør, hvor de sidder.

Lærere og pædagoger fra den samme caseskole understreger, at de inden for den tydelige indretning imødekommer elevernes individuelle behov. I observationerne ser vi eksempler på en sådan fleksibilitet, når elever uopfordret sætter sig på "beskedtæppet", går ind i "pausehulen" eller stiller sig ved læreren eller pædagogen i løbet af undervisningen. Ifølge lærere og pædagoger betyder det, at de undgår uro i elevgruppen, og at den enkelte elev føler sig mere tryk og oplever at have gode forudsætninger for at agere i forskellige situationer.

Eksempel

Hjælperbord

Hvad og hvorfor: På en caseskole er hvert klasselokale i indskolingen indrettet med et *hjælperbord*, hvor læreren sætter sig, når eleverne er blevet introduceret til en opgave og skal arbejde selv eller i grupper. Skolen oplever, at det skaber ro blandt eleverne, da de kommer til læreren og dermed ikke behøver kalde på hjælp og blive utålmodige og i den forbindelse forstyrre andre elever.

Hvordan: Eleverne kommer op til hjælperbordet efter behov. Under observationerne ses det, at enkelte elever sætter sig ved hjælperbordet, så snart opgaven er sat i gang, og her kan de få hjælp med det samme, fx til at komme i gang. Enkelte elever sætter sig først på egne pladser og arbejder og sætter sig senere over ved hjælperbordet. Andre elever arbejder på deres egne pladser og stiller sig i kø ved hjælperbordet, når de har brug for hjælp eller skal videre med en ny opgave.

Artefakter kan understøtte forudsigelighed på tværs af fag, lærere og pædagoger

På caseskolerne viser interview og observationer, at lærere og pædagoger bruger forskellige artefakter som led i at skabe tydelighed omkring, hvad eleverne skal, og hvad der forventes af dem. Artefakterne er fysiske elementer, som lærere og pædagoger anvender i undervisningen på tværs af klassetrin i indskolingen.

En udbredt artefakt er ”piktogrammer”, der med simple tegninger viser skoledagens opbygning. Piktogrammerne hænger typisk på tavlen. Det er dog forskelligt fra skole til skole og fra klasse til klasse, hvor aktivt de bruges. En børnehaveklasseleder på en mellemstor caseskole fortæller, at hun ikke altid bruger piktogrammerne for hvert et element i skoledagen, men at en ny elev i klassen fx har piktogrammerne liggende på sit bord, fordi det giver eleven ro at have et overblik over skoledagens forløb. En anden artefakt, der går igen, er ”timetimeren”, der viser, hvor lang tid en aktivitet varer. På den måde rammesætter læreren eller pædagogen den tid, som eleverne skal bruge på en given aktivitet, eller hvor lang tid der er til pause. Et tredje eksempel er et ”lydbarometer”, der består af en farveskala og en pil, hvor den voksne med pilen kan markere, hvilket lydniveau der må være i klassen i en given situation. Med lydskalaen tydeliggør og visualiserer læreren eller pædagogen sine forventninger til eleverne.

Rutiner kan medvirke til at give ro i skift i løbet af dagen

Caseskolerne gør brug af nogle faste rutiner i skift og overgange i løbet af skoledagen. Formålet er ifølge skolerne at reducere den uro, som skiftene kan medføre. Som en børnehaveklasseleder på en mellemstor caseskole beskriver formålet:

”Struktur, der går igen, er det vigtigste for en sammenhængende indskoling. Det er genkendeligt for børnene og skaber en ro. Dermed bliver det ikke så kaotisk for dem.

BØRNEHAVEKLASSELEDER

En rutine ved skift er fx ”gå-slangen”, hvor eleverne stiller op på række med faste pladser, når de skal fra klasselokalet til fx morgensamling eller biblioteket. En anden rutine er, at læreren eller pædagogen ”tjekker ind” sammen med klassen, når skoledagen begynder. Det kan fx handle om, at eleverne hver især fortæller om deres morgen og humør, hvad de glæder sig til eller har lavet i weekenden. Som en rutine går det også igen at bruge gestik og verbale signaler for at vise eleverne, at de skal være stille. Det er eksempelvis at klappe en bestemt rytme, at sige en bestemt remse og at tælle ned ved morgensamling eller i en undervisningssituation.

Analysen viser, at der på den enkelte skole bruges forskellige varianter af artefakter og rutiner på forskellige klassetrin og på tværs af klasser i indskolingen. Samtidig er der en tendens til, når eleverne nærmer sig mellemtrinnet, at de fælles klasseledelsesgreb anvendes mindre konsekvent.

Samlet opmærksomhed: Skolernes rationale bag brugen af forskellige klasseledelsesgreb er primært at skabe genkendelighed og tryghed for eleverne. Samtidig ses under observationerne, at grebene også er et redskab til, at lærere og pædagoger kan håndtere en større elevgruppe under skift, uden at der opstår uro og konflikter. Analysen kan give anledning til overvejelser om, hvorvidt

en tydelig struktur primært bliver anvendt for at skabe sammenhæng for eleverne i det pædagogiske læringsmiljø, eller om formålet først og fremmest er at skabe ro og overblik for lærere og pædagoger. Disse overvejelser kan kobles til en nysgerrighed på, hvad der særligt bidrager til elevernes egne oplevelser af sammenhæng i skolen som afsæt for en løbende udvikling af praksis.

5.1.2 Legestruktur i frikvarteret kan understøtte elevernes fællesskaber

På caseskolerne beskriver lærere, pædagoger og ledere, at de i arbejdet med frikvartererne har særligt fokus på fællesskaber. Skolernes afsæt er, at nogle elever har svært ved skiftet til frikvarter og ved at komme med i en leg og samspil med andre elever. Det kan hjælpe de elever at vide, hvad de skal i frikvartererne. Derfor lægger lærere og pædagoger vægt på en fast struktur, som bl.a. kommer til udtryk gennem forudbestemte legegrupper og opfølgning i klassen efter frikvarteret.

Strukturen består af, at læreren eller pædagogen fx inden frikvarteret beder eleverne komme med forslag til lege, som alle så kan melde sig på, og hvor det er frivilligt at deltage. Det kan også være en hel uge, hvor læreren eller pædagogen til det lille frikvarter har bestemt en leg, og hvilke legegrupper der skal være sammen om den leg. Som udgangspunkt er der lærere og pædagoger til stede i frikvartererne. Observationerne viser imidlertid eksempler på, at eleverne selv skal tage ansvar for legene, når frikvarteret er begyndt, fordi der ikke er en lærer eller pædagog i nærheden. Derfor står eleverne i nogle tilfælde alene, når der opstår konflikter, eller når den aftalte leg ikke bliver til noget. For nogle elever ser det ud til at være udfordrende at indgå i fællesskabet omkring legene i frikvarteret – disse elever fortæller fx, at de ikke gider at være med til legen, og der er også tilfælde, hvor det er tydeligt, at de ikke har den samme indflydelse på legens udformning som andre elever, hvor de bl.a. ender med at sætte sig ned og blot kigge på.

På caseskolerne følges der typisk op på frikvarteret, når næste lektion begynder. Rammesætningen kan være, at eleverne får mulighed for at fortælle, hvordan frikvarteret har været. Som eksempel fra en observation følger en lærer op på legen i de to fastsatte legegrupper. I den ene gruppe har legen fungeret godt ifølge eleverne. Den anden gruppe fortæller om én elev, der havde "ødelagt" legen for de andre. Denne elev forlader klasselokalet under samtalen med ordene: "*Jeg hader skolen*", efter elevens navn er blevet nævnt flere gange af de andre elever. Læreren taler i observationen ikke med klassen om, hvad der fx kunne være på spil for dem hver især i situationen, eller hvad der måske kunne have hjulpet dem til at kunne håndtere den vanskelige situation.

Opmærksomhed: Når skolerne arbejder med fokus på fællesskaber i frikvartererne, er det relevant at overveje, hvordan eleverne kan blive hjulpet undervejs i frikvarteret og i den opfølgende dialog i klassen. Det fremstår, som om at det for nogle elever kan være svært selv at håndtere den konkrete rammesætning af frikvarteret. Samtidig kan det være svært for læreren eller pædagogen at tage hånd om evt. konflikter eller elever, der ikke er med i leg, fordi de ikke har et større kendskab til, hvad der sker i frikvarteret.

5.1.3 Løbende selvevaluering og tilpasning kan understøtte den tydelige struktur

Analysen peger på, at den tydelige struktur bliver virksom i skoledagen ved, at eleverne løbende skal forholde sig til, hvordan de selv formår at efterleve de forskellige greb.

På caseskoler ser vi eksempler på, at lærere og pædagoger som led i de fælles klasseledelsesgreb beder klassen om at reflektere over deres faglige samarbejde og sociale samspil. Eleverne bliver fx bedt om at evaluere deres adfærd ved et konkret skift fra frikvarter til lektion på en skala fra 1-5. Hvis den enkelte elevs vurdering ligger lavt, skal eleven beskrive, hvad der kunne have gjort skiftet bedre, fx ved ikke at have snakket på gangen eller ved at have været hurtigere til at finde sin plads. I observationerne er det ikke en del af evalueringen, at læreren eller pædagogen taler med eleverne om, hvad de kunne have brug for hjælp til.

Opmærksomhed: At eleverne løbende forventes at forholde sig til deres egen adfærd spejlet op imod de fælles klasseledelsesgreb, kan være med til at gøre disse greb mere virksomme. Det kan imidlertid være et stort ansvar at give eleverne på de yngste klassetrin. Særligt hvis der ikke som en del af evalueringen er fokus på at hjælpe eleverne til at få en bedre oplevelse af skiftet næste gang.

5.2 Elevernes perspektiver på den tydelige struktur

Dette afsnit beskriver den tydelige struktur og de fælles klasseledelsesgreb set fra elevernes perspektiver. Analysen tegner et billede af, at strukturen og grebene kan skabe en række dilemmaer, som det er værd at være opmærksomme på.

5.2.1 Det er vigtigt for eleverne, at den tydelige struktur giver mening

De interviewede elever fra caseskolerne oplever klasseledelsesgrebene lidt forskelligt. De giver på den ene side udtryk for, at de er glade for den tydelige og velkendte struktur, så der fx er ro, mens læreren eller pædagogen giver en besked. Samtidig sætter elever pris på, at grebene kan være med til at skabe forudsigelighed, fx ved gennemgang af dagen med piktogrammer eller ved overblik over den afsatte tid med timetimeren, som en elev her beskriver:

”Der står også, hvor lang tid man har til det på timetimeren. Så skal man ikke stresse med opgaven. Og så kan man se, hvor lang tid der er tilbage, så er det faktisk lidt lettere at holde ud.

ELEV, 2. KLASSE

På den anden side oplever elever, at det bliver kedeligt, når de fx føler, at de allerede kender skoledagens opbygning og læreren, eller pædagogen gentager tingene flere gange. Det siger en elev på den her måde:

”Det er dobbelt kedeligt. Hun siger det hundrede gange.

ELEV, BØRNEHAVEKLASSE

Eleverne reagerer, når de oplever, at regler er enten vilkårlige, unfair eller ikke giver mening. Det gør, at det bliver sværere for dem at forstå, hvorfor de skal følge reglerne, som fx lydbarometeret med farver, der indikerer, hvor høj lyd der må være. En elev fortæller:

”Den er kedelig, fordi vi aldrig må få den på rød. Jeg forstår ikke, hvorfor de ikke bare klipper den orange og røde af. Den kommer næsten heller aldrig op på gul.

ELEV, BØRNEHAVEKLASSE

Opmærksomhed: Elevernes udsagn vidner om, at det er væsentligt at sætte fokus på, hvilke klasseledelsesgreb der giver mening for hvilke elever, og at overveje muligheder for at differentiere i grebene for at understøtte et mere dynamisk læringsfællesskab.

5.2.2 Eleverne vil helst selv vælge, hvad de leger i frikvarteret

Elever fortæller i interviewene, at det er rart at vide, hvilke lege de kan være med til i frikvartererne. De beskriver også, at det kan være svært, hvis man ikke har nogen at lege med. Samtidig giver eleverne dog også udtryk for, at de helst selv vil bestemme, hvad de vil lege og med hvem. Derfor foretrækker nogle elever de frikvarterer, hvor man selv må bestemme, som en elev her beskriver det:

”Det er nogle gange lidt ubehageligt med fælleslegene. Nogle gange er det frivilligt, men tit når der er åbne lege, så skal man være med til en leg. Og det er ikke altid, det er sjovt at være så mange, eller man lige gider at lege den leg. Det er bedre, hvis det er frivilligt at være med.

ELEV, BØRNEHAVEKLASSE

Opmærksomhed: Som tidligere beskrevet viser observationerne, at det kan forudsætte en høj grad af strukturering og tilstedeværelse fra lærernes og pædagogernes side, for at legene bliver til noget og fungerer efter skolernes hensigt om at understøtte elevernes sociale fællesskaber.

5.2.3 Elevernes initiativer risikerer at blive begrænset af en tydelig struktur

Analysen viser, at der ikke altid er plads til at inkorporere elevernes egne initiativer undervejs i skoledagen, når der på caseskolerne arbejdes ud fra en meget tydelig struktur. Elever giver udtryk for, at de savner at være med til at bestemme noget og at få lov til nogle flere ting. De giver samtidig udtryk for, at de er stolte af, når de får lov til at bidrage til skoledagens indhold.

Lærere og pædagoger oplever også, at elever sætter pris på at blive hørt, og at elevinddragelsen er med til, at de bliver særligt engagerede i undervisningen. Både lærere, pædagoger og ledere er desuden opmærksomme på det dilemma, der er mellem struktur og medbestemmelse. På den ene side oplever de, at de fælles klasseledelsesgreb skaber ro og forudsigelighed og dermed bidrager til, at eleverne oplever genkendelighed og tryghed. Lærere og pædagoger fremhæver, at den tydelige struktur og de fælles greb særligt gavner elever i udsatte positioner, men at strukturen er til gavn for alle elever. På den anden side har skolernes erfaringer med den tydelige struktur vist, at

en for fast rammesætning og struktur kan virke begrænsende for nogle elever. De elever, som ifølge lærere og pædagoger godt kan forvalte rammer og regler, kan have behov for at blive mere udfordret, at opleve et større råderum og få plads til at tage flere initiativer.

5.2.4 Det kan være svært at finde den rette balance mellem tydelighed og medbestemmelse

Analysen viser, at lærere, pædagoger og ledere på de deltagende caseskoler oplever, at de med de fælles klasseledelsesgreb kan inkludere flere elever i udsatte positioner i undervisningen. På skolerne er der en oplevelse af, at antallet af elever i udsatte positioner er steget hen over de seneste år. Derfor mener de, at det har været nødvendigt at iværksætte tiltag, der giver bedre muligheder for at inkludere alle elever – bl.a. med hjælp af greb fra specialpædagogikken, hvor en af caseskolerne har haft alle deres medarbejdere på kursus netop i specialpædagogik. Samtidig fortæller ledere imidlertid om, at henvisninger til PPR eller specialtilbud nu blot sker senere i skoleforløbet, når strukturen ikke længere er ligeså tydelig, og der stilles flere krav til elevernes selvstændighed i undervisningen.

Netop ved forandringer eller overgange til noget nyt udtrykker lærere og pædagoger en bekymring, fordi de oplever, at nogle elever udfordres på dage, hvor der sker større ændringer. Når en klasse fx har vikar, bliver de velkendte greb nogle gange anderledes end normalt. Lærere og pædagoger er derfor optaget af at finde en balance i den tydelige struktur, hvor eleverne bedre kan håndtere større skift som fx til mellemtrinnet, uden at denne struktur længere praktiseres. En skoleleder på en mellemstor caseskole beskriver sine overvejelser om netop denne balance:

”Man skal jo også passe på, at det hele ikke bliver voksenstyret. Børn kan jo næsten ikke noget, uden at der er voksne, der styrer det. Børn trives med, at der er noget dynamisk i løbet af dagen, men der skal være forudsigelighed. Jeg er optaget af balancen. Vi er gået fra at kigge på barnets initiativ, til at alt blev styret. Der skal være rammer, men jeg er optaget af, at skolen og forældre ikke styrer alt i barnets liv. Deres egen evne til at vurdere bliver svækket.

SKOLELEDER

Opmærksomhed: Ud over at finde den rette balance mellem en tydelig struktur og elevernes initiativ, motivation og medbestemmelse viser analysen, at der kan være brug for en differentiering i organiseringen inden for hver klasse. Læreres og pædagogers brug af klasseledelsesgreb skal ikke nødvendigvis være ens over for alle elever, for elevernes behov for genkendelighed og deres oplevelser af, hvad der skaber tryghed, er forskellige.

5.3 En fælles kultur ses som grundstenen i teamsamarbejdet

På caseskolerne anvender lærere og pædagoger de fælles klasseledelsesgreb til at organisere de pædagogiske læringsmiljøer igennem hele indskolingsforløbet, særligt på de yngste årgange. Ifølge skolerne skaber det sammenhæng – i form af genkendelighed og tryghed – for eleverne, når de ikke skal afkode skiftende lærere og pædagogers forskellige greb, fx ved skift mellem lektioner

eller ved overgangen til et nyt klassetrin. Ser vi på de forskellige måder at arbejde med en fælles organisering og tydelig struktur på tværs i indskolingen, handler det om et tæt teamsamarbejde – særligt i form af fælles kultur – og ledelsesunderstøttelse.

5.3.1 Den fælles kultur bygger på fælles tilgang og åbenhed i samarbejdet

Den fælles kultur handler for de deltagende skoler for det første om et fokus på at skabe en fælles tilgang til og forståelse for den valgte organisering. For det andet bygger den fælles kultur på åbenhed for at udvikle egen praksis med input fra kollegaer.

På tværs af caseskolerne er den ene del af den fælles kultur, at både lærere, pædagoger og ledere er bevidste om, at en fælles tilgang har stor betydning for at lykkes med at skabe sammenhæng for eleverne. Dette understøttes af en grundlæggende, fælles pædagogisk tankegang og løbende faglige dialoger om børnesyn og om den valgte organisering, herunder de fælles klasseledelsesgreb. Analysen viser imidlertid, at det i høj grad også er læreres og pædagogers oplevelse af autenticitet i dette arbejde, der har betydning for at lykkes.

Blandt caseskolerne er der forskel på, om den tydelige struktur og klasseledelsesgrebene er et 'skal' for lærere og pædagoger. En lærer på en af caseskolerne fortæller:

”Det er i sidste ende op til den enkelte lærer, hvordan det fungerer bedst. Der er ikke nogen regler.

LÆRER

En lærer på en anden caseskole siger dog, at den fælles linje er ”et skal”. Udgangspunktet er, at der skal være opbakning fra teamet til at anvende de fælles pædagogiske tiltag for at lykkes, som læreren her formulerer det:

”Det er noget, vi skal, og der har vi ikke noget valg. Det er jo en kæmpe ændring i vores måde at arbejde på, og nogle er længere end andre. Så selv om ledelsen har sat den hat henover, så er det stadigvæk svært for nogen at skulle give køb på de der ting. Jeg syntes, det var megasvært i starten (...), men føler, at jeg er blevet mere professionel, fordi det er ikke mig som person, hvad har jeg af gode tricks. Nu er der ligesom en linje, vi skal følge.

LÆRER

Analysen viser, at nogle lærere og pædagoger er længere end andre i processen. Der er her eksempler på, at lærere og pædagoger i praksis tilpasser grebene til den konkrete elevgruppe og til egne præferencer. Af interviewene fremgår det, at de erfaringer, lærere og pædagoger gør sig over tid, er med til, at den fælles organisering også bliver *autentisk* for den enkelte. Dvs. at den bliver til en inkorporeret del af den enkeltes praksis.

Som den anden del af en fælles kultur lægger de deltagende skoler vægt på at have en udbredt grad af åbenhed både i teamsamarbejdet og i fælles dialoger om organisering. Det handler bl.a.

om i fællesskab at drøfte og finde frem til de bedste måder at skabe sammenhæng i skoledagen på og samtidig sparre med hinanden om det, der kan være svært. Der er eksempler på udviklingsforløb, hvor man observerer hinandens undervisning og giver feedback på bl.a. brugen af klasseledelsesgrebene i konkrete klasser. Dette samarbejde forudsætter en åbenhed, som en børnehaveklasseleder på en caseskole beskriver sådan her:

”At man lærer af hinanden og tør åbne og sige: ”Sådan her gør jeg” og modtager gode idéer. At være åbne over for nye input, og at det ikke er farligt, at der kommer nogen og kigger på. Det er også en øvelse, at man ikke føler sig overvåget.

BØRNEHAVEKLASSELEDER

På den måde kan man sammen få øje på og reflektere over sin egen og hinandens praksis. Som en del af en stærk samarbejdskultur har teams på en af caseskolerne arbejdet ud fra skolens pædagogiske fundament og i samarbejde fundet ud af, hvordan det fundament kan omsættes til indretning af lokaler, konkret undervisningspraksis og samvær med eleverne i hver deres klasser. På den måde omsættes det, man vil for og med eleverne, til konkret praksis.

Opmærksomhed: Det er en udbredt opfattelse blandt de deltagende skoler, at teamsamarbejdet er afgørende for elevernes oplevelse af sammenhæng igennem indskolingen. Når skoler lægger stor vægt på at være samstemte om en fælles pædagogisk tilgang, fx i form af fælles klasseledelsesgreb, kan det være relevant at kigge på muligheder for at arbejde med, at den ønskede praksis gøres autentisk for den enkelte lærer og pædagog, sådan at de oplever denne som meningsfuld.

5.3.2 Ledelsen kan understøtte organisering ved at følge samarbejdet tæt

De deltagende caseskoler er karakteriseret ved, at der ligger mange overvejelser bag den måde, indskolingen er organiseret på. Skolerne betoner, at et vigtigt led i organiseringen og de grundlæggende overvejelser er skoleledelsens rolle i at understøtte en tydelig struktur og en stærk og åben samarbejdskultur på tværs af indskolingen.

Analysen viser, at skolernes ledelsesmæssige tilgang primært er at *rammesætte* et tæt teamsamarbejde om en særlig organisering og at *sætte retning* for dette samarbejde. Når ledelsen *rammesætter* organiseringen, handler det fx om at skabe anledninger og rammer for fælles faglig dialog, bl.a. i form af fælles dage til årsplanlægning og en høj prioritering af en fælles mødestruktur og skemalægning med samlæste lektioner eller ugentlige fordybelsedage på tværs i indskolingen. Når ledelsen *sætter retning* for organiseringen, handler det primært om at være en ”rollemodel” og dermed være tydelig i at italesætte og underbygge, hvad skolen skal, og hvorfor det er vigtigt. Formålet er at opbygge og vedligeholde en fælles kultur og en fælles forståelse for den valgte organisering.

Ledelse balancerer mellem at sætte tydelig retning og sikre mulighed for autenticitet

Ledelserne på de deltagende caseskoler er opmærksomme på balancen mellem på den ene side at sætte en tydelig retning og gå forrest i den ønskede udvikling og på den anden side at sikre lærere og pædagogs mulighed for at gennemføre deres praksis på autentiske måder. De betoner

det at give sparring løbende og gå i dialog med det enkelte team, når noget er svært, som væsentligt, for at lærere og pædagoger sammen kan finde frem til de måder, som bedst understøtter elevernes trivsel og læring – her som led i et sammenhængende indskolingsforløb. Ledelserne betragter det som læreprocesser og lægger vægt på at give lærere og pædagoger plads til at øve sig. De lægger samtidig vægt på at være åbne over for justeringer i organiseringen ud fra de erfaringer, som lærere og pædagoger gør sig.

Hvis skolens ledelse ikke finder denne balance, kan der opstå ”afkoblinger”, som en leder omtaler det, og så får grebene ikke den ønskede virkning for elevernes trivsel og læring. Lederen beskriver et eksempel, hvor lederen i en observation af legegrupper i et frikvarter oplevede, at der skete eksklusion af en elev. I en efterfølgende dialog med klassens team fortalte en medarbejder, at vedkommende ikke troede på den valgte måde at organisere legegrupperne på. Det gav lederen anledning til at drøfte med teamet, hvad formålet med legegrupperne var, og hvordan det kunne give mening for teamet, så de valgte greb bliver levendegjort gennem temaet. På baggrund af dialogen blev det relevant at justere på måden at organisere legegrupperne på i indskolingen.

Opmærksomhed: I arbejdet med at skabe og vedligeholde en fælles organisering og tydelig struktur har en løbende faglig dialog og mulighed for justeringer undervejs betydning for, at organiseringen bidrager til genkendelighed og tryghed og dermed elevernes trivsel og læring i arbejdet med at skabe et sammenhængende indskolingsforløb.

Appendiks A – Litteraturliste

Broström, S. (2019). *Overgange og sammenhænge i børns liv*. København: Akademisk Forlag.

Christensen, K. S. (2020). *Vanskelige forbindelser: en institutionel etnografi om børns bevægelse fra børnehave til skole*. Ph.d. afhandling, Pædagogisk Antropologi, Aarhus Universitet.

Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse*. København: Gyldendal.

Egmont (2019). *Egmontrapporten 2019. Når store bliver små – giv alle børn en god skolestart*, Egmont Fonden.

EVA. (2017). *Pædagogisk praksis i indskolingen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2020). *Elevernes oplevelse af skoledagen og undervisningen*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2021). *Overgange fra dagtilbud til skole. En undersøgelse af skolestartsmønstre og praksisformer i børns overgang mellem dagtilbud og skole*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2023). *Indhold og kvalitet i tidlig skolefritidsordning. Spørgeskemaundersøgelse blandt SFO- og fritidshjemsledere*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. (2023). *Indhold og kvalitet i fritids- og klubtilbud. Spørgeskemaundersøgelse blandt ledere af SFO, fritidshjem og klub*. Holbæk: Danmarks Evalueringsinstitut.

Index100 Aps. (2022). *Kommunernes brug af tidlig SFO. Udbredelse, omfang og ressourcetildeling*, BUPL.

Odgaard, A. B. (2019). *Teknologimedierede aktiviteter i børns overgang fra dagtilbud til skole: Et sociokulturelt informeret og designbaseret studie*. Ph.d.-afhandling, Institut for Design og Kommunikation, Syddansk Universitet.

Stanek, A. (2019). *Børneparate skoler eller skoleparate børn?* Syddansk Universitet.

Appendiks B – Metode

Denne undersøgelse er gennemført med afsæt i kvalitative datakilder indsamlet i foråret og tidlig sommer 2023. I dette metodeappendiks beskriver og udfolder vi undersøgelsens tre overordnede dataelementer. Designet er sekventielt, så det første element har givet input til og kvalificeret det andet og tredje. Elementerne er: 1) et desk study, 2) interview med ledere på seks skoler og 3) case-besøg på tre skoler inklusiv interview med hhv. lærere, pædagoger, ledere og elever.

Desk-study

EVA har gennem et desk study kortlagt relevant viden om organisering af et sammenhængende indskolingsforløb. Desk studyet har dannet grundlag for udpegning af konkrete eksempler på organiseringstyper og -elementer samt konkrete skoler til deltagelse i undersøgelsen.

EVA har kortlagt kernelitteratur gennem strategiske håndsøgninger, hvor vi bl.a. har taget udgangspunkt i undersøgelsens tre hovedtemaer og konkrete organiseringstyper og -elementer som ”*ruhlende skolestart*” og ”*aldersintegrerede grupper*”. Søgningen er sket på udvalgte relevante databaser, herunder bl.a. Google Scholar, UC Viden og forskningsdatabasen PURE. Hovedfokus har været på viden produceret i en dansk kontekst for at understøtte anvendelighed og overførbarehed. Desuden er der søgt på skolers hjemmesider ud fra forskellige organiseringer af og pædagogiske greb i indskolingen.

I etableringen af vidensgrundlaget har vi bl.a. trukket på følgende seks aktuelle og praksisnære undersøgelser som fundament for at foretage desk studyet:

- 2017, EVA: *Pædagogisk praksis i indskolingen*.
- 2019, Egmont: *Når store bliver små*.
- 2019, Stanek, A.: *Børneparate skoler eller skoleparate børn?*
- 2021, EVA: *Overgange fra dagtilbud til skole. En undersøgelse af skolestartsmodeller og praksisformer i børns overgang mellem dagtilbud og skole*.
- 2023, EVA: *Indhold og kvalitet i tidlig skolefritidsordning*.
- 2023, EVA: *Indhold og kvalitet i fritids- og klubtilbud*.

Interview med skoleledere online

EVA har efter desk studyet gennemført seks online interview af hver én times varighed med ledere fra skoler, der har et særligt fokus på et sammenhængende indskolingsforløb. Interviewene er gennemført med den leder, der har mest indsigt i arbejdet i indskolingen (skolelederen eller afdelingslederen for indskolingen). Viden fra interviewene er brugt til: 1) at kvalificere udvælgelsen af delta-gende caseskoler, 2) at give input til relevante tematikker til observation og interview som led i besøg på caseskolerne, og 3) som selvstændige datakilder til undersøgelsens analyse.

Udvælgelse, rekruttering og gennemførelse af online interview med ledere

De seks ledere er udvalgt til interview på baggrund af varierende erfaringer med organisering af et sammenhængende indskolingsforløb. Det handler om en variation i følgende kriterier, der alle kan have betydning for arbejdet med overgange, skift og sammenhæng i indskolingen: geografisk placering, skolestartsmode, skolestørrelse,³ tidspunkt for klasse- eller holdinddeling, undervisning i hhv. traditionelle klasser eller aldersintegrerede hold, gennemgående lærere og pædagoger i overgange og skift eller særlige pædagogiske greb til overgange og skift. Lederne er rekrutteret på baggrund af viden fra desk studyet og igennem EVA's netværk med uddannelsesinstitutioner, kommuner, det politiske niveau og faglige organisationer samt skole- og SFO'er. Nedenfor uddyber vi særlige kendetegn ved de forskellige interviewskoler.

Interviewskole 1

- Skolestørrelse og geografi: Mellemstor folkeskole på Sjælland.
- Skolestartsmode: Tidlig SFO fra d. 1. maj, hvor der starter børn fra tre børnehaver.
- Inddeling i klasser/hold: Traditionelle klasser. Skolen arbejder med udskudt klassesdannelse, så klasserne dannes efter efterårsferien. Børnene laver relationsblomst, som indgår i klassesdannelsen.

Andet: Gennemgående pædagoger på tværs af skole og SFO. Skolen arbejder efter få-lærer-princip. Klasselærerskabet er delt mellem en lærer og en pædagog.

Interviewskole 2

- Skolestørrelse og geografi: Stor folkeskole på Sjælland.
- Skolestartsmode: Tidlig SFO fra d. 1. maj, hvor der starter børn fra seks børnehaver.
- Inddeling i klasser/hold: Traditionelle klasser. Børnene bliver sammen med den kendte børnegruppe i tidlig SFO. Klassesdannelse sker i forbindelse med skolestart.

3 Med variation i skolestørrelser definerer vi en lille skole til at have 0-249 elever, en mellemstor skole til at have 250-499 elever og en stor skole til at have over 500 elever.

Andet: Børnehaven laver en børneplakat på baggrund af interviews med børnene, som indgår i overleveringen. Hver børnehave besøger skolen som led i brobygning før påske. Skolepædagogerne har et løbende samarbejde med pædagogisk personale fra børnehaverne. Der er gennemgående pædagoger på tværs af skole og SFO.

Interviewskole 3

- Skolestørrelse og geografi: Stor folkeskole på Sjælland.
- Skolestartsmode: Tidlig SFO fra d. 1. maj, hvor der starter børn fra op mod 20 børnehaver.
- Inddeling i klasser/hold: Traditionelle klasser. Klassesdelingen sker forud for start i tidlig SFO. Børnene starter dermed i de klasser, som de skal gå i efter sommerferien.

Andet: Skolen er todelt (børnehaveklasse til 5. klasse og 6.-9. klassetrin), har gennemgående pædagoger på tværs af skole og SFO og arbejder efter få-lærer-princip. Skolen prioriterer timer med to lærere/pædagoger i indskolingen.

Interviewskole 4

- Skolestørrelse og geografi: Lille folkeskole fra børnehaveklasse til og med 6. klassetrin i Midtjylland.
- Skolestartsmode: Tidlig SFO fra d. 1. juni, hvor der starter børn primært elever fra én børnehave, som ligger på samme matrikel som skolen.
- Inddeling i klasser/hold: Klassesdannelsen sker i august.

Andet: Der er gennemgående pædagoger på tværs af skole og SFO. Skolen arbejder med et få-lærer-princip. Eleverne inddrages i forskellige børneråd som et led i at give dem medbestemmelse.

Interviewskole 5

- Skolestørrelse og geografi: Mellemstor folkeskole i Sydjylland.
- Skolestartsmode: Rullende skolestart med skolestart 1. april, 1. august og 1. november, hvor børn fra tre børnehaver starter på aldersintegrerede hold.
- Inddeling i klasser/hold: Aldersintegrerede hold med kombination af stamhold og niveaudelte faghold på tværs af børnehaveklasse til 2. klasse.

Andet: En lærer fra skolen kommer fast en gang om måneden i børnehaverne hele året. Børnene får en makker, som skal tage imod barnet og hjælpe det i den første tid. Der er gennemgående pædagoger på tværs af skole og SFO.

Interviewskole 6

- Skolestørrelse og geografi: Stor folkeskole i Sydjylland.
- Skolestartsmode: Rullende skolestart, hvor børn fra to børnehaver starter 1. april, 1. august og 1. november i traditionelle klasser.

- Inddeling i klasser/hold: Traditionelle klasser. Børnehaverne og skolen beslutter i fælleskab, hvordan klasserne skal dannes.

Andet: Skolen arbejder med få-lærer-princip. Skolen benytter detaljerede piktogrammer med fx arbejdsmaterialer eller opgaver i timen.

Casebesøg

I anden del af undersøgelsen har EVA gennemført besøg på tre caseskoler, der har et særligt fokus på og erfaringer med at organisere et sammenhængende indskolingsforløb på varierede måder. Formålet med skolebesøgene har været at give indsigt i, hvad der kendetegner forskellige organiseringstyper og -elementer samt pædagogiske tiltag i relation til børnenes trivsel og læring.

Skolebesøgene er foregået over to dage på hver af de tre skoler.

Udvælgelse af caseskoler og elever

De tre caseskoler er udvalgt på baggrund af den gennemførte forundersøgelse, som dannede grundlag for konkrete udvælgelseskriterier, der har bidraget med viden om variation i organiseringstyper og -elementer. Derudover er skolerne udvalgt ud fra, at de gennem de seneste år har haft et særligt fokus på at organisere et sammenhængende indskolingsforløb. I udvælgelsen af skoler har vi bestræbt os på at sikre geografisk og socioøkonomisk spredning. Vi har også rekrutteret en fri grundskole, der i forundersøgelsen viste sig at have mange erfaringer med at arbejde med et sammenhængende indskolingsforløb. Derudover er caseskolerne valgt ud fra en variation af samme kriterier som interviewskolerne ovenfor. Der, hvor de strukturelle rammeforhold har vist sig at have betydning for den fremhævede praksis – både mellem de to folkeskoler og mellem folkeskolerne og den fri grundskole – er dette nævnt. Nedenfor beskriver vi forskellige kendetegn ved de tre caseskoler:

Caseskole 1

- Skolestørrelse og geografi: Lille, ensporet folkeskole i Østjylland fra børnehaveklasse til og med 6. klassetrin. Skolen deler matrikel med et dagtilbud.
- Skolestartsmodel: Rullende skolestart, hvor børnene starter i rul tre gange om året: 1. april, 1. august eller 1. november. Det enkelte barns skolestart aftales mellem forældre og dagtilbud.
- Inddeling i klasser/hold: Indskolingen har været organiseret i aldersintegrerede hold, men er fra dette skoleår gået over til traditionelle klasser, da det faglige og sociale spænd mellem eleverne blev for svært at favne. Klasserne har dog skemalagte, samlæste timer på tværs af to klassetrin i indskolingen.

Andet: En dag om ugen har indskolingen fordybelsesdag, hvor tre mindre fag er lagt sammen i en tværfaglig undervisning på tværs af hele indskolingen. Skolen er organiseret med gennemgående pædagoger i skole og SFO og ud fra et få-lærer-princip. Teamene omkring klasserne er derfor små og arbejder tæt sammen. På caseskolen er alle klasselokaler indrettet ens med et hjælperbord,

hvor eleverne går hen for at få hjælp og et beskedtæppe/-torv, hvor eleverne samles fra morgenstunden på deres faste pladser på tæppet. Skolen gør desuden brug af flere pædagogiske greb og artefakter såsom timetimer, klap for ro, piktogrammer, der viser dagens opbygning m.m. I nogle frikvarterer har eleverne faste legegrupper.

Caseskole 2

- Skolestørrelse og geografi: Mellemstor ensporet fri-grundskole på Sjælland.
- Skolestartsmode: Skolen har traditionel skolestart i august med mulighed for opstart i SFO i løbet af sommerferien.
- Inddeling i klasser/hold: Skolen er organiseret i traditionelle klasser. Undervisningen samles dog dagligt på tværs af børnehaveklasse og 1. klasse.

Andet: Skolen er organiseret således, at ét lærer- og pædagogteam er fælles om to årgange. Når eleverne starter i skole, bliver de sat sammen med en elev fra 1. klasse, som bliver deres 'hest' og de 1. klasseelevers 'føl'. Hesten skal hjælpe føllet med at falde til i det nye. Hele vejen op gennem deres skoletid er eleverne det ene år føl (fx når de rykker op i 2. klasse og deler fælles lokaler med 3. klasse) og hest. Desuden har eleverne en familiegruppe på tværs af to årgange, hvor de arbejder sammen i undervisningen. To gange om året arbejder grupper af elever på tværs af alle skolens årgange sammen om forskellige projekter. Skolen er organiseret med gennemgående pædagoger i skole og SFO og ud fra et få-lærer-princip. Skolen gør brug af særlige pædagogiske greb og artefakter såsom beskedcirkel, timetimer og piktogrammer. Frikvarternes længde beslutes af lærere og pædagoger fra dag til dag, og de forskellige afdelinger ringes ind med forskellige klokker.

Caseskole 3

- Skolestørrelse og geografi: Mellemstor tosporet folkeskole på Fyn fra børnehaveklasse til 6. klassetrin.
- Skolestartsmode: Skolen har tidlig SFO, hvor eleverne starter 1. maj.
- Inddeling i klasser/hold: Skolen er organiseret i traditionelle klasser.

Andet: Fra to af dagtilbuddene følger en pædagog med ind i den tidlige SFO, hvor de er sammen med eleverne indtil sommerferien. Pædagogerne fra skolen, der skal være sammen med eleverne i tidlig SFO, har besøgt dem i dagtilbuddene, forud for at de starter i tidlig SFO. I børnehaveklassen parres de nye elever med 4. klasse-elever, som skal støtte dem socialt i løbet af deres skoletid. Skolen er organiseret med gennemgående pædagoger i skole og SFO og ud fra et få-lærer-princip. Skolens pædagogik er inspireret af specialpædagogikken med fokus på brug af struktur, tydelighed og visuel støtte for at understøtte eleverne bedst muligt. Alle lærere og pædagoger har dermed samme tilgang og gør særligt på de yngste årgange brug af pausehule, beskedtæppe, piktogrammer og timetimer. Når lærere overtager en ny 1. klasse, laves der overlevering på eleverne, men også på brugen af diverse pædagogiske greb og artefakter, således at strukturen kan videreføres fra børnehaveklassen.

Udvælgelse af elever

De deltagende elever i undersøgelsen er udvalgt, så de repræsenterer både børnehaveklasse, 1. og 2. klasse samt 3. klasse på den ene caseskole, hvor 3. klasse hører med til indskolingen. Klassernes lærere og pædagoger har udvalgt de pågældende elever, som vi har haft et særligt fokus på i observationerne. Udgangspunktet for udvælgelsen har været, at der både har været drenge og piger repræsenteret, og så der har været en bredde i f. elevernes faglige niveau, engagement i skoledagen og en forskellig brug af SFO.

Dag 1 Observation

På dag 1 har to EVA-konsulenter fulgt og observeret to elever hver fra to forskellige klasser og klassetrin. Observationerne dækker overordnet set hele elevernes dag i skole og SFO. Dvs. fra de møder ind om morgenen, til de skal i SFO om eftermiddagen og enten bliver hentet eller selv går hjem. Formålet med dette har været at få et nuanceret billede af opbygningen af dagen i skole og SFO og de overgange og sammenhænge, som eleverne konkret møder. Da undersøgelsen handler om organisering af skift og overgange, har vi været særligt fokuserede på start og afrunding i løbet af dagen (fx ny lektion, overgang til frikvarter eller opstart af ny aktivitet) samt de pædagogiske tiltag forbundet hermed.

Som en del af observationerne har de udvalgte elever også vist os rundt både i skolen og i SFO'en. Det har skabt en mere uformel ramme for at tale sammen – ligesom konkrete ting, steder og interaktioner fra dagen har givet anledning til konkrete refleksioner og vækket erfaringer til live. Rundvisningerne er indgået som en del af de samlede elevperspektiver.

Ud over at være en selvstændig datakilde har observationerne også givet input til de efterfølgende interview med både ledere, lærere, pædagoger og elever.

Dag 2 Interview

På dag 2 har EVA gennemført interview med ledere, lærere, pædagoger og elever. Der er gennemført følgende interviews på hver af de tre caseskoler:

- Ét interview med enten skole- eller indskolingsleder
- To gruppeinterview med lærere og pædagoger – ét for hver af de to klasser/grupper, hvor vi har fulgt og observeret udvalgte elever på dag 1
- To gruppeinterview med elever – ét for hver af de to klasser, vi har fulgt og observeret på dag 1.

Forud for skolebesøgene har vi desuden afholdt et kort telefonmøde med enten skolelederen eller afdelingslederen for indskolingen. Telefonmødet har givet et konkret indblik i indskolings og SFO'ens overordnede organisering. Desuden har vi forud for besøget bedt skolen/SFO'en om at sende et "ugeskema", der har gjort det muligt at se, hvordan hele dagen var struktureret.

Interview med ledere, lærere og pædagoger

Interviewene med ledere samt lærere og pædagoger har haft et forskelligt fokus alt efter indskolingen konkrete organisering, og hvilke forhold der under observationerne på dag 1 har vist sig særligt relevante. Derudover har vi også spurgt ind til temaer, som vi ikke har haft mulighed for at observere, fx overgang fra børnehave til SFO/skole og overgang mellem klassetrin.

I interviewet med skole- eller indskolingslederen har vi spurgt ind til erfaringer med og refleksioner over den valgte organisering af indskolingsforløbet og oplevede fordele og udfordringer ved denne samt skolens strukturelle rammer. I gruppeinterviewet med lærere og pædagoger har vi spurgt til lærerne og pædagogernes erfaringer med og refleksioner over arbejdet med at skabe et sammenhængende indskolingsforløb og en sammenhængende dag for eleverne samt deres overvejelser om de valgte pædagogiske greb og tilgange.

Interview med elever

I gruppeinterview med eleverne har vi spurgt ind til deres oplevelser af overgange henover dagen, både mellem skole og SFO og til overgange i løbet af dagen såsom skift i lektioner mv., herunder hvad eleverne har oplevet fungerer godt og mindre godt. Vi har tegnet dagen på en tidslinje sammen med eleverne og bedt dem bruge glade, midtimellem og sure smileys til at vurdere, hvad de særligt godt kan lide, og hvad de i mindre grad er glade for i løbet af dagen i skole og SFO – både hvad angår indhold, form og relationer.

Analyse

Analysen af undersøgelsens kvalitative data i form af interview og observation er foretaget ud fra en framework-tilgang. Lederes, læreres, pædagogers og elevers besvarelser i interviewene og observationerne er kodet ud fra en række temaer, som undersøgelsen har til hensigt at afdække. Kodningen af de kvalitative data i et framework er foretaget som en semilukket kodning ud fra på forhånd definerede temaer. Vi har samtidig haft en åbenhed for, at data har indeholdt yderligere relevante temaer, eller at temaer har skullet justeres.

Temaer for kodning af interview med lærere, pædagoger og observationer af undervisning har overordnet set relateret til arbejdet med overgange og skift i løbet af dagen i skole og SFO med fokus på: organiseringstyper og -elementer, overgang fra dagtilbud til skole, opbygning af dagen i skole og SFO, relationer til andre elever og lærere og pædagoger, pædagogiske tilgange og greb, teamsamarbejde samt dertilhørende oplevede fordele og udfordringer.

Temaer for kodning af interview med ledere har overordnet set relateret til arbejdet med overgange og skift i løbet af skole- og SFO-dagen med fokus på: organiseringstyper og -elementer, overgang fra dagtilbud til skole, opbygning af dagen i skole og SFO, teamsamarbejde (faglige tilgange og tid, logistik mv.), strukturelle forhold (lovgivning og økonomiske forhold) og lederens rolle samt dertilhørende oplevede fordele og udfordringer.

Temaer for kodning af interviews med og observationer af elever har overordnet set relateret sig til overgange og skift i løbet af skole- og SFO-dagen med konkret fokus på: hvad, hvordan og sammen

med hvem eleverne deltager i undervisning, frikvarterer og aktiviteter i SFO'en, samt deres oplevelser af, hvad lærere og pædagoger gør, og hvad de særligt godt kan lide eller i mindre grad er glade for i løbet af skoledagen.

Organiseringer i indskolingen

© 2023 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Publikationen er kun udgivet i elektronisk form på: www.eva.dk

Foto: iStock

ISBN (www) 978-87-7182-700-2

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) gør uddannelse og dagtilbud bedre. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.



**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk