

## FORSKYDNING AF PROBLEMATIKKER – OM BØRNS OVERGANG FRA BØRNEHAVE TIL SKOLE

Af Anja Hvidtfeldt Stanek<sup>1</sup>

*I denne artikel vises det analytisk, hvordan forskellige parter på forskellige niveauer og måder bidrager til den samfundsmæssige udvikling, hvori børn præsenteres for skolen og skolens disciplinering og faglighed tidligere og tidligere. Den samfundsmæssige udvikling analyseres som forbundet til både professionskampe og intentioner om at hjælpe både børn og deres professionelle voksne på vej i øgede krav om at levere dygtigere samfundsborgere hurtigere. En ambition om at hjælpe børn hurtigere og bedre på vej fremanalyseres som en slags nedadgående spiral hele vejen nedad i (uddannelses)systemet. Artiklen har særligt fokus på den historiske udvikling af forskoleordninger som overgangsstøtte til børns start i skole. Artiklen præsenterer et historisk blik på begrundelserne for etablering og udviklingen af børnehaveklassen og analyserer herfra begrundelser for, at der i dag i stigende grad indføres forskellige forskoleordninger til børnehaveklassen og skoleforberedelse i børnehaverne.*

**Nøgleord:** historisk blik, børnehaveklasse, forskole, overgang & skoleforberedelse

### 1. Indledning

“Det er børnehaveklassens formål at lette barnets overgang fra hjem eller børnehave til skole og at forberede dem til den egentlige skolegang. (...) Man prøver at gøre dem tillidsfulde over for skolen, samtidig med at man lærer dem at forstå de regler, der gælder.”  
(Rein, 1972, pp. 1-2)

Dette indledende citat beskriver formålet med børnehaveklassen på den tid, hvor det blev almindeligt udbredt for kommunerne at tilbyde dette pædagogiske år for børn *under* den undervisningspligtige alder.<sup>2</sup> I dag er børnehaveklassen en obligatorisk del af børns skolestart, og der arbejdes landet over på

<sup>1</sup> Lektor ved Institut for Psykologi, Syddansk Universitet, e-mail: ahstane@health.sdu.dk.

<sup>2</sup> Merete Rein var fagkonsulent i København og medlem af det underudvalg om børnehaveklassen, som Folkeskolens Læseplansudvalg udpegede i 1971.

at finde den gode måde at understøtte børns overgang fra børnehave til børnehaveklassen.

Denne artikels formål er at præsentere analyser af, hvordan mange forskellige parters bidrag til, at børn får en lettere start i skolelivet og kan nå længere uddannelsesmæssigt, bl.a. fører til, at børn præsenteres for skolen og dens disciplinering og faglige læringsdagsorden tidligere og tidligere. Dette ser ud til at ske uden en klar udpegning af, at det egentlig er det samfundsmæssige mål. Analytisk vises det, hvordan troen på institutionalisering før institutionalisering, som løsningen på eventuelle vanskeligheder ved starten på institutionalisering, går igen i historien. De professionelle, der konkret arbejder med børnene i de forskellige institutionelle rum, der omkranser børns skolestart, er almindeligvis alle sammen uddannede pædagoger, altså når vi lige skriver uden om de pædagogiske assistenter og medhjælpere, som i dag typisk er ikke-uddannede. I forhold til de faglige organisationer hører børnehaveklasselederne under Danmarks Lærerforening (DLF)/børnehaveklasseforeningen, mens børnehave- og SFO-pædagoger almindeligvis hører under Børne- og Ungdomspædagogernes landsorganisation (BUPL). Jeg nævner de forskellige faglige organiseringer, fordi de medvirker til at tegne professionerne. De kampe, der historisk er udsprunget herfra, ser ud til at have betydning for, hvordan institutionslivet indholdsmæssigt former sig for børnene i dag. Børns overgang fra et hverdagsliv i børnehave til et hverdagsliv i skole er en overgang fra et liv, der traditionelt har været styret af småbørnspædagogiske logikker, til et liv, der er styret af skolelogikker (se mere om de forskellige logikker eller værdier hos Hedegaard, Munk, Sørensen, & Hålsen, 2015). Jeg skriver "traditionelt" og i datid om børnehavens logikstyring, fordi artiklens analyser blandt andet vil vise, at dagtilbuddets traditionelle logikker er ganske ringe efterspurgt i børnenes skolestart. Skolelogikker er rykket længere og længere "ned" i dagtilbuddets hverdag gennem de senere år, mens fritidspædagogikken i skolefritidsordningen har måttet kæmpe med at finde en ny plads i feltet, siden folkeskole-reformen for alvor satte skub i skolepædagogernes arbejdsopgaver på tværs af undervisningsdel og fritidsdel i skolen. Og ikke mindst er der tidsmæssigt gjort et stort indhug i skolefritidsordningen (SFO).

### ***1.1. Det empiriske grundlag for artiklens analyser***

Artiklen tager hovedsageligt udgangspunkt i empiri og analyser fra et nyligt afsluttet forskningsprojekt (Stanek, 2018; Stanek & Vendelbo, 2019), hvori fokus har ligget på at undersøge overgangspædagogik for kommende skolebørn – *både* hvilke overgangsarrangementer og -pædagogikker der anvendes aktuelt i alle landets kommuner, og hvad der ser ud til at give mening for børnene, at pædagogisk personale gør med og for dem. Forskningsprojektet har altså både udarbejdet en oversigt over overgangsarrangementer i samtlige 98 kommuner i 2018 samt foretaget kvalitative studier i tre forskellige overgangsarrangementer. I projektet er børns overgang fulgt i både børneha-

ver, børnehaveklasse, SFO'ens "ForSkoleOrdning", som jeg vil kalde FSO i resten af artiklen, og i eftermiddagens SFO. Tidligere har jeg særligt haft fokus på at undersøge børns perspektiver på skolestarten, og hvilke erfaringer fra børnehaven det ser ud til, at børn tager med sig og trækker på, når de starter i skolen (Stanek, 2011), på fritidspædagogikkens muligheder og begrænsninger (Højholt, Kousholt, & Stanek, 2014; Stanek, 2012) samt det pædagogiske arbejde med de yngste i vuggestuer og dagpleje (Røn Larsen & Stanek, 2016; Stanek, Røn Larsen, & Mikladal, 2018).

Artiklen er rettet imod analyser af de dialektiske forbindelser imellem fremherskende samfundsmæssige forestillinger om problematikker ved børns skolestart og de på mange velmenende løsninger, der historisk set etableres i forsøget på at gøre livet lettere for børnene i praksis.

Fokus på børns skolestart er i både teori og praksis ikke noget nyt. Efter en kort placering af artiklens- og forskningsgrundlagets teoretiske placering skal teksten føre læseren gennem et historisk gensyn med måder og begrundelser for at rette fokus imod pædagogisk understøttelse af børns skolestart før skolestarten.

### ***1.2. Det teoretiske grundlag***

Forskningsarbejdet, der ligger til grund for denne artikel, er teoretisk funderet i social praksisteori (Chaiklin & Lave, 1993; Hedegaard, Chaiklin, & Juul Jensen, 1999; Lave, 2019; Lave & Wenger, 1991) og den kritiske psykologi (Dreier, 1979; Højholt, 2001; Osterkamp & Schraube, 2013). Udviklingen af den dansk-tyske kritiske psykologi handler om en insisteren på, at psykologi må inddrage den samfundsmæssigt-historiske proces (gesellschaftlich-historischen Prozeß) som analyseniveau (Holzkamp, 1983, p. 159). Dreier uddyber dette på følgende måde:

“Da mennesker lever deres liv i samfund, må vi kunne forstå det samfundsmæssige livs karakter og dets opståen og forandringer, altså den samfundsmæssigt-historiske udviklingsproces og dens love, for at vi kan forstå det enkelte individs livsopretholdelse og udvikling, som er indlejret i denne større og overordnede udviklingsproces.”

(Dreier, 1979, p. 11)

Det er en væsentlig pointe, at mennesket ikke er samfundsmæssigt determineret, men bestandigt er medproducent af de samfundsmæssige betingelser, som hele tiden reproduceres og forandres, og det er især analyser, der udfolder, hvordan denne medproducerer af den samfundsmæssige udvikling, nærværende artikel byder ind med. Det teoretiske udgangspunkt er inspireret af historisk-dialektisk materialisme, hvilket kort beskrevet betyder, at mennesket og menneskets udvikling og læring forstås som værende uløseligt historisk forbundet med andre mennesker og ting. Det teoretiske fundament forstår mennesker som grundlæggende aktive sociale væsener, hvilket

blandt andet betyder, at når vi vil forstå et enkelt barns eller en enkelt pædagog eller for den sags skyld en politikers handlinger, må vi forstå disse handlinger ved at se på, hvad andre børn eller voksne rundt om det pågældende barn, den pågældende pædagog eller politiker gør, og hvilken historisk sammenhæng handlingerne udspringer fra. Samtidig er det netop de sociale menneskelige handlinger, der (re)producerer samfundet (Dreier, 1979; Højholt, 1999, 2012; Staneke, 2013, 2014). Med begrebet “nærmeste samfundsmæssige udviklingsbetingelser” (Staneke, 2011, 2019a) forsøger jeg at indfange kompleksiteten i dialektikken mellem subjektet og det samfundsmæssige og den pointe, at det samfundsmæssige altid er repræsenteret i særlige lokale versioner, gennem konkrete aktivt handlende personer (begrebet er knyttet til pointer, der bl.a. beskrives hos Holzkamp, 1983, p. 196). På den måde forstår jeg også politiske beslutninger og pædagogiske indsatser og praksislogikker som dialektisk forbundne og udviklet i et historisk perspektiv.

## 2. Et historisk blik på overgangsarrangementer for skolesøgende børn

Det indledende citat er ét eksempel på en argumentation for børnehaveklassen. Det er muligt at læse sig frem til forskellige begrundelser for, at børnehaveklasser i sin tid blev oprettet. Den første “forklasse” blev oprettet i Esbjerg tilbage i 1912. Her var argumentet fra skolelederen bl.a., at børnene fra fattige familier også havde brug for gode pædagogiske dage. Han argumenterede således:

“Jeg skal blot henlede Opmærksomheden paa, hvilken Rigdom for enhver af os alle hver eneste virkelig god Dag er, altsaa ogsaa for ethvert af vore Børn. Hvad da, om vi skaffede en hel Flok af de fattige Smaabørn, der paa Grund af Hjemmets Uformuenhed er henvist til Gaden og daarligt Kammeratskabs Smuds, endog ca. 250 gode indholdsrige Dage hvert Aar, Dage, hvor de var fri for daarlig Paavirkning og Genstand for god vejledende og opdragende indflydelse!”

(Citat fra skoleleder A. H. Larsen i forbindelse med årsberetning fra Esbjerg Skolevæsen 1912-13, gengivet i Thomsen, 1980, p. 15)

Det er en smuk intention, der ligger bag skolelederens oprettelse af børnehaveklassen. Det er dog sket siden i historien, at børn har oplevet både “dårlig påvirkning”, “dårlig vejledning” og “dårlig opdragende indflydelse” inden for skolens mure (blot som eksempler: Gade, 2005; Kofoed & Søndergaard, 2013; Søndergaard, 2009). En anden begrundelse for indførelse af børnehaveklassen har handlet om, at skolen oplevede, at flere og flere børn blev sendt for tidligt i skole og måtte gå 1. klasse om. Det blev derfor vurderet,

at familier havde brug for et sted at sende børnene hen som alternativ til den for tidlige start i 1. klasse (Thomsen, 1980).

## **2.2. Skolestarttidspunkt**

Det har været gennemgående i historien, at der er blevet ledt efter det helt rigtige “sted” i børns udvikling at sætte ind med institutionsstart og institutionsovergange, ligesom der historisk har været et marked for skolemodenhedsprøver og standardiserede skoleparathedsvurderinger, for at afgøre, om tiden er inde, og barnet er klar. I et review over skoleparathed fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DPU) udpeges “rettidig skolestart” som seksårsalderen (Dyssegaard, de Hemmer Egeberg, & Steenberg, 2013).

Udbredelse af børnehaveklassetilbuddet startede, trods argumenterne fra Esbjerg i starten af 1900-tallet, først i 60'erne. I 1962 blev det muligt at oprette børnehaveklasser som forsøgsordning<sup>3</sup>, og i 66 blev folkeskoleloven ændret, så børnehaveklassetilbuddet blev en almindelig ordning.<sup>4</sup> I 1975 blev den etårige børnehaveklasse en del af folkeskolen, dog stadig som en frivillig ordning.<sup>5</sup> I 2009 bliver børnehaveklassen obligatorisk, og den undervisningspligtige alder starter nu i august, det år, barnet fylder seks år.<sup>6</sup>

Tilbuddet om børnehaveklasse var tilbage i 60'erne og 70'erne, som skrevet i det indledende citat, rettet mod både børnehavebørn og børn, der kom hjemmefra, men ifølge en undersøgelse, foretaget af Socialforskningsinstituttet (SFI) i tidsrummet 1973-75, efter henvendelse fra Direktoratet for Folkeskolen og Seminarierne, blev børnehaveklassen især benyttet af forældre, der ikke havde behov for fuldtidspasning til deres børn eller som kunne selvfinansiere pasning til barnet i den øvrige tid – altså ikke nødvendigvis af de fattige børn, som A.H. Larsen havde peget på i Esbjerg i 1912. Nogle kommuner tilbød, at børnene kunne være i børnehave før og efter børnehaveklassen, og arrangerede også følgeskab af børnene til og fra skolen, men dette var ikke et alment tilbud (Nord-Larsen, 1975). Da børnehaveklassen blev obligatorisk i 2009, var billedet et helt andet. Her gik stort set alle børn i Danmark allerede både i børnehave og i børnehaveklasse suppleret med en skolefritidsordning.

## **2.3. Tid og praksis i børnehaveklassen ændrer sig**

I 1970'erne gik børn i børnehaveklasse tre timer dagligt (15 timer/uge). For at leve op til efterspørgslen på børnehaveklassepladser kørte de ofte i to daglige spor, så ét hold børn deltog i børnehaveklassen fra 8-11 og et andet hold fra 11-14. I 1972 var reglen, at børnegruppen ikke måtte overstige 22

3 Lov nr. 203 af 16. juni 1962 om ændringer i lov om folkeskolen.

4 Undervisningsministeriets cirkulære af 14. juli 1966.

5 Lov nr. 313 af 26. juni 1975 om folkeskolen.

6 Lov nr. 593 af 24. juni 2009 om folkeskolen.

børn, medmindre klassen blev delt i to grupper a maks. 14 børn i hver. Tidligere blev det anbefalet, at der ikke var mere end 18 børn i børnehaveklassen, men det gav mening at justere antallet af børn, så det blev afstemt efter, at børnene kunne følges videre ind i skolen sammen (Rein, 1972). Om indholdet i børnehaveklassedagen skriver Rein bl.a.:

“Der foregår ikke egentlig undervisning i en børnehaveklasse. Forældrene skal altså ikke tro, at børnene begynder på læse- eller regneundervisningen, og man skal altså heller ikke give børnene indtryk af, at de skal til at lære at læse og regne i børnehaveklassen; de vil blot blive skuffede.”

(Rein, 1972, p. 2)

Videre skriver hun, at der i børnehaveklassen leges, arbejdes med fælles aktiviteter, som teater, oplæsning, sanglege, gåture for at se på naturen og for at lære om trafikregler. Der arbejdes med forskellige materialer, som “vandfarver, farvekridt, maling, gips, ler, papmaché, linoleum, stoftryk, vævning og kludeklip” (Rein, 1972, p. 4). (se fx Folkeskolens læseplansudvalg, 1974).

“Alt gennemføres så vidt muligt på en måde, som børnene synes er morsom. Børn kan i den alder ikke sidde stille ret længe, heller ikke tie stille ret længe eller samle sig om et bestemt emne ret længe, uden at de føler det tvungent og ubekvem.(Rein, 1972, p. 3). Læreren i en børnehaveklasse vil (...) ikke på samme måde som i en skoleklasse dirigere, hvad der skal ske, men vil bruge megen tid til at lytte til børnene. (...) I lange perioder af børnehaveklassedagen vil han tillade megen uro (...)”

(Rein, 1972, p. 5)

Både beskrivelser og observationer af børns hverdagsliv i overgangen fra børnehave til skole ser noget anderledes ud i dag. I dag foregår der *egentlig* undervisning i børnehaveklassen. I princippet er aldersgruppen, der hører til i børnehaveklasse, den samme i dag som for 50 år siden, men forståelsen af, hvad et barn skal kunne og ville deltage i, har ændret sig. Og denne ændring har betydning for, hvad de professionelle, der skal arbejde med børns skolestart, skal kunne og ville med børn (se mere om at “skulle ville” i Kousholt, Krejsler, & Nissen, 2019). Dette er et eksempel på, hvordan den historiske udvikling på området både er blevet til gennem fagprofessionelles egne handlinger og argumentationer for udvikling, og hvordan den samfundsmæssigt-historiske udvikling skaber nye betingelser for og krav til den professionelle og børnene.

I dag lyder beskrivelsen af børnehaveklassen således:

“Elever i børnehaveklassen går i skole 1200 timer om året (30 timer/ uge). Heraf skal minimum 600 timer bruges på undervisning inden for de seks kompetenceområder. Områderne supplerer og overlapper hinanden og dækker både faglige, sociale og personlige kompetencer.” (Undervisningsministeriet, 2019)

Nutidens børn går altså i noget, der officielt stadig hedder børnehaveklasse (men som mange steder i praksis kaldes for 0. klasse). De går her i dobbelt så mange timer om dagen og ugen, end børn gjorde tidligere. Reins lille bog er knap 50 år gammel, men vi skal faktisk bare tilbage til tiden før folkeskolereformen i 2014 for at finde børnehaveklasser, der sluttede dagens program kl. 11.30. Stigningen i timeantal skal findes over de seneste år. Fokus på mere *egentlig* undervisningspraksis i børnehaveklassen er kommet til løbende siden 1970'erne med forskellige begrundelser.

#### **2.4. Fagpolitiske kampe og pædagogisk psykologiske forståelser af, hvad børn skal og kan**

En begrundelse for at justere på indholdet i det pædagogiske overgangsarbejde i børnehaveklassen ligger fx i bevægelsen i antallet af børn, der har gået i børnehaven, inden de starter børnehaveklasse. Netop den lille bemærkning, som Rein skriver om, at børn bliver skuffede, hvis de bliver fortalt, at de vil modtage undervisning i børnehaveklassen, kan pege på, at børnene selv gennem tiden har efterspurgt, at børnehaveklassen skal være noget andet end børnehaven. Samtidig kan man i fagbladet Skolernes Småbørnspædagoger læse sig ind på de historiske fagpolitiske kampe i folkeskolen, hvor børnehaveklasseledere har fundet deres berettigelse i folkeskolen ved at påtage sig mere skole-genkendelige undervisningsopgaver. Den 28. februar 1972 henvender Børnehaveklasseforeningen sig til Folketingets udvalg vedr. undervisning og uddannelse, hvori foreningen bl.a. gør opmærksom på følgende:

“Børnehaveklasserne har generelt en ret isoleret stilling i folkeskolen og fungerer derfor som en institution i institutionen. (...) I skrivende stund må egentlig undervisning ikke forekomme, uanset om enkelte elever kan blive modne og motiverede for en sådan. Begrundelsen for at indføre denne bestemmelse i cirkulæret af 14. juli 1966 kendes ikke (...). En (...) begrundelse, som kan have været medvirkende, kunne formodes at være tvivl om børnehaveklasselærernes kompetence og/eller deres organisationsmæssige placering, da cirkulæret blev udformet.”

(Skolernes Småbørnspædagoger, nr. 3, marts 1972)

I et særnummer af Skolernes Småbørnspædagoger (Christensen, Johnsen, Riis, & Germundsson, 1972) udkommer flere artikler af bl.a. Hans Vejleskov, Per Schultz Jørgensen og Peer Mylov, der argumenterer for, at børn *kan* lære mere, og særnummeret argumenterer for undervisning i børnehaveklassen, ligesom flere børnehaveklasselærere selv skriver artikler om, hvordan de med succes har eksperimenteret med at undervise børnene i både fysik, matematik og orientering, som faget hed på den tid.

Under overskriften “Vi skal gøre det let for de små børn at komme i skole” udtaler en børnehaveklasselærerinde i artikel til Aktuelt den 29/4 1972:

“Den helt frie børnehaveform duer ikke i børnehaveklasserne. Vi er nødt til at lægge dagens aktiviteter ind i en fast form, så børnene ved, hvad de har at rette sig efter. Gør vi ikke det, får de store tilpasningsvanskeligheder, når de skal i første klasse.”

(Artiklen er trykt i Skolernes Småbørnspædagoger, nr. 5, maj 1972).

At børn *kan* mere, at det er pædagogisk muligt at opfinde undervisningsformer, som yngre børn kan og vil engagere sig i og lære af, samt argumenter om, at børn har tilpasningsvanskeligheder, og at det er *synd* for børnene, når de starter i skole med disse tilpasningsvanskeligheder, er fortsat i spil i begrundelser for pædagogers opgave med at understøtte børnenes overgang til skole i dag. Samtidig er ændringerne også bundet op på bekymringer for børns faglige uddannelsesniveau, der udspringer fra fx OECD's PISA-tests. Bekymringerne herfor er bl.a. blevet søgt løst gennem højere faglige krav gennem alle folkeskolens klasser, som igen skubber på bevægelserne i retning af tidligere skolificering og indsats rettet imod at sikre, at børnene er “læringsparate” hurtigere og tidligere. De skal ganske enkelt helst nå længere hurtigere, så det danske samfund og børnene selv ikke sakker bagud i den internationale konkurrence.

Efter denne historiske gennemgang som analytisk eksempel på børnehaveklassens funktion og bevægelse de sidste 50 år skal vi i resten af artiklen se nærmere på det overgangsfelt, som børn i dag befinder sig i, når de er på vej ind i skolelivet.

### 3. Fokus på skolestarten

Som vi netop har set i ovenstående afsnit, er fokus på skolestarten ikke noget nyt. Jeg vurderer dog, at der er en skærpet opmærksomhed og indsats i disse år. Eksempler på den aktuelle interesse er bl.a. den nye dagtilbudslov fra 2018, der vedtager, at børnehaver skal arbejde skoleforberedende, mindst et år før børnene flytter til skolens matrikel (Dagtilbudsloven, 2018). Et andet eksempel kan findes ved at se nærmere på den tsunami, som jeg vil beskrive nærmere om lidt, af kommunale forsøg på at finde frem til det perfekte over-



gangsarrangement for børnene (Stanek & Vendelbo, 2019). Derudover har fx Egmont Fonden børns overgang fra børnehave til skole som årstema i 2019 (Egmont Fonden, 2019), og herfra ydes bl.a. økonomisk støtte til, at VIVE<sup>7</sup> kan analysere langtidseffekten af såkaldte trivselsudfordringer ved skolestarten, med en formodning om, at skolestarten har en særlig betydning,<sup>8</sup> der kan spores i børnenes videre succes i ungdomsuddannelserne (VIVE, 2019). VIVE-undersøgelsen bygger på en forestilling om, at børns trivsel ved skolestart har betydning for børns skoleforløb og skoleresultater samt på deres videre uddannelsesforløb og arbejdsliv. En sådan forståelse gør det særlig betydningsfuldt i en økonomisk samfundsmæssig optik at sikre børn en god skolestart. I denne input = output-logik, som dog ifølge en note på VIVEs hjemmeside skal forstås som “sammenhænge” og ikke “årsagssammenhænge”, ser det ud til, at de professionelle, der arbejder med børns skolestart, får en særlig betydning, og at ansvaret for den gode skolestart lander som en væsentlig del af den pædagogiske opgave i både børnehaven, FSO, SFO’en og børnehaveklassen. Yderligere kan der peges på forskning som min egen (Stanek, 2011), der påpeger børnefællesskabernes betydning for børnenes deltagelsesmåder og -muligheder i relation til skolens faglige dagsorden. Forskningspointer, der kan tages til indtægt for flere af de nyere pædagogisk strukturelle ændringer, der ses ved skolestart, som fx udsat klasseuddannelse og diverse FSO’er. Tiltag, hvor argumentet for indførelsen ofte handler om at sikre bedre børnefællesskaber og trivsel ved skolestarten.

### **3.1. Overgangen fra børnehave til skole i slutningen af 2010’erne**

Som jeg indledningsvist beskrev, har Vendelbo og jeg i 2018 gennemgået samtlige danske kommuners måder at arrangere børns overgang fra børnehave til skole på. På den ene side kan der udpeges tre overordnede overgangsarrangementer, som er 1) skolestart i via FSO i SFO’en, 2) skolestart i august, direkte fra børnehaven, og 3) rullende skolestart, hvor børnene starter skole i forbindelse med deres seksårsfødselsdag. 60 % af de danske kommuner kører overvejende efter model 1, 37 % af de danske kommuner kører overvejende med model 2, mens 3 % kører efter model 3. Hvis vi kigger på kommuner, der *kun* tilbyder én af modellerne, så ændrer tallene sig, fordi 28 kommuner har forskellige ordninger i forskellige skoledistrikter. Kun 20 kommuner<sup>9</sup> kører *alene* med den traditionelle skolestart direkte fra børne-

7 Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

8 På projekthjemmesiden gøres opmærksom på følgende: “Da mange andre forhold end skolestartsudfordringer kan påvirke børns senere færd i uddannelses- og beskæftigelses-systemet, bør resultaterne fra rapporten fortolkes som sammenhænge og ikke årsagssammenhænge.”

9 Opdateret oversigt fra juli 2019 ligger på SDU’s hjemmeside: [https://findresearcher.sdu.dk:8443/ws/portalfiles/portal/156149221/filer\\_oversigt\\_over\\_kommunernes\\_overgangsordninger\\_11.pdf](https://findresearcher.sdu.dk:8443/ws/portalfiles/portal/156149221/filer_oversigt_over_kommunernes_overgangsordninger_11.pdf)

have til skolestart i august måned, mens 47 kommuner flytter børnene til en FSO i SFO-regi før børnehaveklassestart i august.

Kigger man ind bag de overordnede modeller, så finder man et virvar af forskellige måder at arbejde pædagogisk med børnenes overgang på. Der er ingen ensartede eller faste modeller for FSO'er. Skoleforberedelserne i børnehaverne ser meget forskellige ud, og måden at arbejde med at tage imod børn ved rullende skolestart er heller ikke ens. Pointen med denne artikel er bestemt ikke at pege på, at det forskelligartede er et problem, men at vise, at der arbejdes stærkt i kommunerne for at (op)finde den rette struktur. I øjeblikket ser det ud til, at FSO'erne er ved at vinde stærkt indpas, mens den rullende skolestart ikke rigtig har vundet fodfæste, og mange af de skoledistrikter, der arbejder med rullende skolestart, bevæger sig i øjeblikket imod lidt mindre rullende skolestart. Mange optager børnene gruppevis hvert halve år eller en gang i kvartalet frem for på seksårsfødselsdagen eller den måned, børnene fylder seks (Læs mere om dette i Stanek & Vendelbo, 2019). Videre i forskningsprojektet kiggede vi, som nævnt, kvalitativt på tre af de forskellige overordnede arrangementer, og resultatet fra dette studie viste, at der ved alle tre arrangementer fandtes børn, der fandt det vanskeligt at starte i skole, børn, der forstyrrede undervisningen, og børn, der relativt upåfaldende gled ind i den nye skolehverdag. Kvalitativt var det altså ikke muligt, alene afgjort på struktur, at få øje på, at det ene overgangsarrangement skulle være "bedre" i forhold til børnenes trivsel og deltagelse ved skolestarten end det andet.

Begrundelserne for de forskellige overgangsarrangementer er lidt forskellige, og her er det for tiden mest udbredte overgangsarrangement – skolestart via FSO – et interessant empirisk eksempel at analysere lidt nærmere. Børne- og økonomisk politik blander sig sammen med pædagogiske og psykologiske begrundelser og logistiske udfordringer på interessante måder (læs mere om dette i Stanek & Vendelbo, 2019, fx fra side 35). Forskellige kommuner har forskellige beskrivelser af forskellige tidspunkter på året, hvor børn kan rykke til FSO i SFO-regi. Begrundelserne for disse forskellige tidspunkter handler både om, at der mangler fysisk plads i børnehaverne til nye børnehavebørn og om økonomi (SFO-pladser er typisk billigere for kommunen og også lidt billigere for forældre, end børnehavepladser er). Samtidig tages der pædagogisk psykologiske begrundelser for den tidlige skolestart i brug, som minder påfaldende meget om dele af de historiske begrundelser for oprettelsen af børnehaveklassen, fx at FSO'en skulle sikre børnene en lempeligere start på skolelivet. I en kommune, der flytter børn til FSO på forskellige tidspunkter på året, argumenteres der med, at de børn, der er "klar", flyttes først. I denne form for argumentation ligger imidlertid en udpegning af, at der findes børn, som *ikke* er klar til start i FSO i fx februar måned, men andre kommuner og skoledistrikter flytter *alle* børn på dette tidspunkt, og enkelte kommuner flytter børn til skolens matrikel et helt år før skolestart. Derudover er det også en udpegning af, at andre skolestartsarrangementer skulle tilbyde børn en *mindre* lempelig skolestart. Samtidig finder

man ikke en kommune, der beskriver deres skolestartsarrangement som et, der ikke understøtter en god overgang for børnene, eller en kommune, der åbenlyst fortæller, at de prioriterer at flytte børn, der *ikke* er klar. Hertil kommer problemer med at vide, hvad dette "klar" og skoleparat betyder. I Vendelbos og min nylige undersøgelse har vi interviewet praktikere med mange års erfaring fra overgangsfeltet, som påpeger, at det ikke er muligt på forhånd at vide, hvilke børn der får det svært i skolestarten. I en kommune, hvor de arbejder med standardiserede skoleparathedsvurderinger, fortæller en dagtilbudsleder, at vurderingerne i deres kommune viser, at børn, der trives og vurderes som skoleparate i børnehaven, kan vise noget andet, når de starter i skolen. Lederen siger: "Børn, der bliver positioneret grønne i dagtilbud, bliver røde, når de når skolealderen. Det er meget interessant at dykke ind i. For hvad er det, der sker?" (citater fra praksisforskningsmøde i forskningsprojektet "samskabende pædagoger", Stanek, 2018). Den røde og den grønne farve indikerer, om der er grund til at være bekymrede for børnene eller ej. Også international forskning påpeger problemer med "*readiness*": "The role of readiness within transition programmes remains unclear, as does the contribution of transition programmes to perceptions of readiness (Dockett & Perry, 2013, p. 169). Ved nærmere eftersyn ser det altså ud til, at der er et stykke vej fra de kommunale overordnede strukturelle overgangsarrangementer og beskrivelserne af, at disse sikrer børn en god overgang, til et mere broget billede i praksis. Man kan næsten karakterisere de kommunale beslutninger og begrundelser som nogle, der kører i ringe.

### **3.2. Professionelle deltagelsesmåder i en pædagogisk praksis under kommunale omstruktureringer**

Den samme form for cirkelslutning, som vi ser repræsenteret ovenfor, findes også, når vi bevæger os ud i pædagogisk praksis. Det er muligt at møde kritiske stemmer blandt personalet, der skal arbejde under kommunernes beslutning om overgangsarrangementers strukturelle betingelser, men de vil samtidig typisk altid påpege, at i deres egen praksis får de hverdagen og overgangen til at fungere, både pædagogisk og for børnene. Det skal de jo. En børnehavepædagog fortæller om tilgangen og indstillingen til at skulle arbejde med børn, der skal skifte fra børnehave til en FSO i SFO-regi:

"Og det der med at gå med og mod, som vi jo også lige snakkede om ... Min modstand var der jo fra start ... Jeg har jo altid sagt, at jeg vil ha' dem [børnene] i børnehaven indtil første august. Det har været min holdning. Men, men da vi så ikke selv kan bestemme, så er det noget med, om man vil arbejde med ind i det og ha' indflydelse, eller vil man sige ... lægge armene over kors og sige: Det vil jeg simpelthen ikke, det her. Det er også bare de andre, der er dumme. Øhm. Og der får man mere ud af at arbejde med ... lige præcis her. For det ér besluttet." (Citater fra interview med børnehavepædagog).

Pædagogen oplever sig udleveret til de kommunale beslutninger. Når først beslutningerne er truffet, bliver det til betingelser for det pædagogiske arbejde, som pædagogen må finde sin vej i, såfremt hun fortsat vil have sit arbejde. Indstillingen for ovenfor citerede pædagog bliver noget i retning af at få det bedst mulige ud af situationen for både hende selv og for de børn, der skal noget, hun ikke synes, at de skal. Hun meldte sig ind i den styregruppe, som kommunen nedsatte. En gruppe, der oprindeligt kun var tiltænkt deltagelse fra pædagogiske ledere. I samarbejde med hendes egen leder fik hun og en anden "almindelig" stuepædagog tilkæmpet sig retten til at være med til at planlægge arbejdet i det nye kommunale overgangsprojekt. Denne styregruppe tilrettelagde hele kommunens måde at arbejde med børnene på i den nye forskoleordning. Ligesom hun selv blev en del af det børnehavepædagogkorps, der skulle rykke med børnehavebørnene til FSO, og arbejdede der med børnene i ti uger på skolens matrikel, før børnene gik på sommerferie og skiftede til børnehaveklasse og SFO. Hun lagde rigtig meget arbejde i at få stykket et fornuftigt pædagogisk arbejde sammen, og når man arbejder hårdt på at få noget til at fungere, bliver det vanskeligere eller mindre relevant at være kritisk over for indsatsen.

En pædagog fra en skolefritidsordning fortæller i et interview om bevægelsen i sit arbejde fra indførelsen af folkeskolereformen til arbejdet med undervisning og modtagelsen af børnehavebørn i en FSO, hvor vurderingen af, om den statslige og kommunalt besluttede struktur for børnene bliver vurderet, i forhold til hvorvidt det er en opgave, hun som pædagog har lyst til eller *kan* honorere.

"(...) da skolereformen kom (...) der var jeg godt nok lige ved at tænke, at nu, nu skal jeg lave noget andet. Det var (...) det med at skulle deltage så meget i undervisningen. Jeg var blevet pædagog – og ikke lærer. Så jeg havde det lidt svært (...) med, at det var noget, noget, børn pludselig *skulle*. Hvor det, *jeg* arbejdede med, det var sådan mere på frivillig basis ift. værksteder.

(...) ... kæft, det var hårdt, synes jeg (...) og der røg jeg også som sagt ned med et ordentlig brag. Jeg blev sygemeldt i tre måneder eller sådan noget. Og vendte så tilbage.

I: Og hvad så nu? Altså ...

Altså, altså, jeg synes, jeg hviler okay i det. Øh ... Og så har jeg jo også en super-dejlig klasse jo. (...) Og jeg tænker også ... apropos (FSO), at jeg har haft dem helt fra start. Og fulgt med og har været en del af dem. Og har fået skabt en rigtig god relation til dem og kender dem rigtig godt. Også inden, på den anden side, ikk? Hvor det gjorde jeg jo ikke før, der

mødte jeg dem lige lidt i børnehaven ... To gange måske, eller ... de var på besøg, og så havde jeg dem bare i undervisningen, ikk'?"

(Citat fra interview med SFO-pædagog)

Analytisk viser de to eksempler noget om udviklingen af det, man kunne kalde personlige professionelle deltagemåder i dialektisk forbindelse med strukturelle forandringer i arbejdsbetingelserne. Eksemplerne viser både noget om, hvordan de strukturelle forandringer kan få ret alvorlige konsekvenser for den professionelle måder og muligheder for at tage del i de samfundsmæssige arbejdsopgaver – eksemplificeret ved overvejelser om eller realiseringen af at søge andet arbejde og en stress-sygemelding. Samtidig viser eksemplerne også noget om, hvordan pædagogisk personale spiller ind i strukturen, ved både at tilpasse sig og ændre på den der, hvor det opleves som muligt. Fortællingerne i interviewene viser, hvordan der sker bevægelser i de personlige forståelser af, hvad der giver mening, i takt med at personerne bliver mere involveret i de ny strukturer. SFO-pædagogen, som startede med at overveje nyt arbejde, afslutter med at være nærmest ukritisk over for det at skulle have undervisning som en del af sin opgave. Ændringen sker, ifølge hendes fortælling i interviewet, i takt med at hun oplever, at hun kan håndtere opgaven. Det, at børnene flytter til skolens matrikel tidligere, er med til at lette hendes arbejde med børnene senere i skolens undervisningsdel. Det lyder, som om det er begrundelsen for, at FSO'en har udviklet sig til noget uproblematisk fra hendes perspektiv. Tidligere i interviewet fortæller hun om, hvordan hun og den øvrige SFO-personalegruppe nærmest var i chok, da de fik at vide, at kommunen havde besluttet at indføre FSO'en. Børnehavepædagogen var som udgangspunkt ganske kritisk over for børnenes tidligere skift fra børnehave til FSO, men i kraft af hendes involvering i projektet tager hun et slags personligt ejerskab for FSO'en og involverer sig i at planlægge det pædagogiske indhold ganske detaljeret for de andre børnehaver og skoledistrikter i kommunen ned i detaljer, som bøger, der skal læses, og sange, der skal synges, i både børnehave og skole. Hun blev dog ikke på noget tidspunkt rigtig begejstret for den tidligere flytning af børnene fra børnehaven, og i afslutningen af vores projektsamarbejde søger den pågældende pædagog andet arbejde med yngre børn i en anden kommune.

#### **4. Dialektikken mellem det professionelle og det samfundsmæssige**

*Nærmeste samfundsmæssige udviklingsbetingelser* (Stanek, 2011, 2019a) skal begrebssette kompleksitet i dialektikken mellem subjektet og det samfundsmæssige og den pointe, at det samfundsmæssige altid er repræsenteret i særlige lokale versioner i konkrete sammenhænge. Det, jeg gerne vil vise med min analyse, er, hvordan det dialektiske samspil mellem den konkrete

personlige professionelle formåen og “det samfundsmæssige” er repræsenteret, på måder, hvor statslige beslutninger om reformer og kommunale beslutninger om, at børnehavebørn skal sendes til en FSO, bliver filtret ind i, at “dygtige” børnehavepædagoger er dem, der sikrer, at børnehavebørnene er klar til den tidligere overgang. Dygtige SFO-pædagoger er dem, der også finder sig en vej til at varetage de undervisningsopgaver, som skolen beder dem om at træde ind i og løfte, også selvom de oprindeligt uddannede sig til pædagoger med nogle helt andre typer arbejdsopgaver for øje (Højholt et al., 2014). Børnenes nærmeste samfundsmæssige udviklingsbetingelser udgøres af de lokale beslutninger i kombination med måder, personale og øvrige børn håndterer bl.a. de forskellige struktureringer og krav. De statsligt besluttede rammer udmøntes forskelligt i forskellige kommuner og forskelligt i forskellige skoledistrikter og derfra forskelligt i forskellige skoleklasser, børne- og personalegrupper. Et sted i denne dialektik spiller også fagforbundene ind. Når Danmarks Lærerforening (DLF) kæmper for, at kun lærere må varetage undervisningen i folkeskolen, eller Kommunernes landsforening (KL) “glemmer”, at også pædagoger er ansat i skolen, ser man BUPL træde ind i debatten med paroler om, at “pædagoger er afgørende for en god skolestart” (min fremhævnings, BUPL, 2018). I kampen for anerkendelsen af pædagoger i både dagtilbud og skole og i kampen for pædagogstillinger, både før og efter skolereformen, gør fx BUPL en stor indsats for at understrege pædagogers særlige og stærke kompetencer, som *også* kan sikre og understøtte, at børn lærer mere og hurtigere. Denne fagpolitiske indsats er igen med til at skubbe til pædagogernes egne forståelser af deres arbejdsopgaver som nogle, der netop skal arbejde med fokus på at understøtte børns skolestart og skolegang. På den måde er der i øjeblikket godt gang i en bevægelse i det institutionelle liv for børn, der retter deres pædagoger mere og mere imod skolen som hovedfokus. Det, jeg søger at vise, er, at feltet ikke alene er dikteret fra oven, men hele tiden også er i bevægelse indefra og nedefra i et dialektisk samspil mellem beslutningstagere, praktikere og faglige organisationer. Pædagogerne honorerer de krav, der skal honoreres, for at de kan se sig selv i opgaverne, men de ændrer også på dem, justerer og bidrager til dem og løber nogle gange foran i opgaveløsningen og udviklingen. Som jeg viste indledningsvist, var det en skoleleder, der plæderede for oprettelsen af børnehaveklasser. Andre steder viser jeg sammen med kollegaer, hvordan orientering mod skolen er rykket helt ned i vuggestuen, og det, uden at kravet om skoleforberedende arbejde (endnu) er formuleret her (Stanek, 2019b; Stanek et al., 2018). International forskning peger på, at en snæver forståelse af skoleparathed strider imod den traditionelle måde at arbejde i dagtilbud på, og at “skolen” skubbes nedad:

“However, there is concern that focusing on narrow definitions of school readiness – typically involving academic skills – is contrary to the traditional holistic focus on early childhood programmes and may result in

the pushing down of academic curriculum into the early childhood years.”

(Centre for Equity and Innovation in Early Childhood, 2008; Dockett & Perry, 2013, pp. 169-170)

Dialektikken lever på alle niveauer. Et nystartet skolebarn fortæller i et børneinterview, at han mener, at det vigtigste, børnehavepædagoger kan lære børn i børnehaven før skolestart, er, at de skal “holde mund”. Han fortæller, at det ville være rart, hvis alle kunne det, altså holde mund, når de startede i skole. Så ville børnene ikke kunne drille, og lærerne ville ikke behøve at skælde så meget ud.

Drengen peger i interviewet på noget ganske væsentlig for den udfordring, der historisk set har fyldt i forhold til optagetheden af at styrke indsatsen og stramme op omkring arbejdet med børns skolestart. Det ser ud til, at der er en tilbagevendende udfordring i mødet mellem børn og skole. I det nyligt afsluttede forskningsprojekt peger resultaterne på, at trods forskellige pædagogiske indsatser og overgangsarrangementer i forskellige kommuner og en tydeligt snæver forståelse af skoleparathedsarbejde, der rykker nedad, så møder vi (stadig) et clash mellem dannelsen af det selvstændige børnehavebarn og det efterspurgte disciplinerede skolebarn (se lignende pointer i Hedegaard et al., 2015). En børnehavepædagog fortæller om, hvordan hun forstår skoleparathed:

“Skoleparathed for mig. Det er jo, når man selv kan komme ind og gå i gang. Når man kan kigge og sige okay, hvad vil jeg egentlig nu, hvad har jeg lyst til. Jamen så går jeg i gang. Nogle gange skal jeg ha’ lidt hjælp. Det skal vi alle sammen. Men sådan grundlæggende, det der engagement ind i, hvad vil jeg selv. Og så går jeg i gang.”

(Interview med børnehavepædagog)

Som analyserne i forskningsprojektet peger på, så er børnehavens selvstændige barn et, der er eftertragtet i skolens frikvarterer på måder, hvor børnenes selvstændighed kan påkræve så få voksenressourcer som muligt, og det har også sin plads om eftermiddagen i skolens fritidsordning; men i skolens undervisning efterspørges der noget ganske andet. Skolen efterspørger overordnet set en parathed hos børnene til at være og sidde stille og en villighed til at beskæftige sig med noget, de ikke nødvendigvis interesserer sig for (Stanek & Vendelbo, 2019, p. 26).

Dette historisk tilbagevendende clash (Egelund, Foss Hansen, & Undervisningsministeriet, 1997) ser det ud til, at kommunerne aktuelt er ved at forsøge at løse ved at (gen)indføre en pædagogisk overgangsordning mellem børnehave og skole – en særlig effektiviseret og optimeret førskolestartsortning, hvori overgangen fikses på et par måneder ved hjælp af SFO-pædagoger frem for på et helt skoleår i børnehaveklassen. Det for-

ventes med denne FSO version 2.0, at børnene møder “læringsparate” til børnehaveklassen, som nu kan overtage store dele af 1. klassens opgaver og pensum. Generelt ser det ud til, at vi har en vedholdende stærk tiltro til, at institutionalisering *før* institutionalisering afhjælper eventuelle vanskeligheder med at træde ind i institutionaliseringen. Hvis det er vanskeligt at træde ind i skolens 1.-klasse, så må der etableres en forudgående klasse, der lærer dem at træde ind i det næste institutionelle rum. Når det så viser sig vanskeligt for børnene at træde ind i den forudgående klasse, eller at problemet ved at træde ind i skolens 1.-klasse ikke bliver løst gennem den forudgående klasse, så etableres der nye institutionelle tiltag, som skoleforberedelse i børnehaven og skoleforberedelse via tidlig SFO-start. Herfra etableres også børnehaveforberedelse i vuggestuerne og krav om læringsaktiviteter i familien.

## 5. Afslutning

Ambitionen med denne artikel har været at vise, hvordan forskellige parter på forskellige niveauer og måder bidrager til, at børn præsenteres for skolen tidligere og tidligere. Væsentlige begrundelser for at præsentere børn for skolen tidligere handler om at hjælpe dem, både her og nu og i relation til deres fremtid og med henvisninger til deres egne perspektiver og ønsker. Samtidig kan den samfundsmæssige udvikling analyseres som forbundet til professionskampe og intentioner om at hjælpe hinanden på vej i de stigende krav om at levere dygtigere samfundsborgere hurtigere. En ambition om at hjælpe både børn og professionelle hurtigere og bedre på vej på det næste niveau kan spores som en slags nedadgående spiral hele vejen nedad i (uddannelses)systemet. Problematikker i praksis væver sig ind i og ud af mange forskellige standpunkter og perspektiver, som typisk kun omhandler en delmængde af den hverdag og de subjekter, der indgår i den pågældende praksis. Almene løsninger bliver til svar på ikke-almene problematikker, der ofte kun omhandler mindre persongrupper eller enkelte typer af deltagelsesmåder. Når vi sætter ind med nye pædagogiske tiltag til at understøtte børns skolestart, er det jo ikke et svar på, at alle børn har brug for nye pædagogiske tiltag eller brug for at blive præsenteret for skolen tidligere i livet. Mange børn – faktisk de fleste – har ganske få eller ingen udfordringer med at starte i både skole og fritidsordning i august måned, det år, de fylder seks år, ligesom rigtig mange børn lærte at læse og skrive, allerede dengang de først startede i skole, det år, de fyldte syv år.

Gennem artiklen har pointen været at vise, hvordan vi alle sammen – fra politikere, embedsmænd, universitetsteoretikere, praktikere til forældre – strammer skruen om og for børnene, i en velmenende iver efter at gøre livet lettere for dem.



En væsentlig pointe er, at når der politisk eller i praksis søges veje til at løse én problematik, så opstår der typisk nye problematikker. Den opmærksomhed skal selvfølgelig ikke forstås som et argument for at trække på skuldrene, når vi står over for udfordringer og problematikker i børns hverdagsliv, men måske skulle vi arbejde mere for at løse problemerne der, hvor de opstår, frem for bestandigt at forsøge at løse dem, før de opstår. Når der opleves vanskeligheder i forbindelse med børns skolestart, skulle vi måske sætte ind med forsøg på at justere modtagelsen i skolen frem for at forberede til vanskeligheden.

## REFERENCER

- BUPL. (2018). Pædagogerne er afgørende for en god skolestart. *BUPL mener*. Retrieved from <https://bupl.dk/nyhed/paedagogerne-er-afgoerende-for-en-god-skolestart/>
- Chaiklin, S., & Lave, J. (1993). *Understanding Practice. Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Christensen, G., Johnsen, T., Riis, M. M., & Germundsson, T. (Eds.). (1972). *Børnehaveklassen – en del af en helhed?* Jyderup: Børnehaveklasseforeningen.
- Dagtilbudsloven, 554 af 29/05/2018 C.F.R. (2018).
- Dockett, S., & Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 163-177.
- Dreier, O. (1979). *Den kritiske psykologi*. København: Rhodos.
- Dyssegaard, C. B., de Hemmer Egeberg, J., & Steenberg, K. (2013). *Skoleparathedprojekt. Systematisk forskningskortlægning*. Retrieved from København: <http://edu.au.dk/fileadmin/edu/Forskning/SkoleparathedClearinghouse11.11.2013.pdf>
- Egelund, N., Foss Hansen, K., & Undervisningsministeriet. (1997). *Urolige elever i folkeskolens almindelige klasser for Undervisningsministeriet*. København: Undervisningsministeriet.
- Egmont Fonden. (2019). Årstema 2019: Den gode skolestart. Retrieved from <https://www.egmontfonden.dk/Sadan-arbejder-vi-/Arstemaer/Arstema-2019-Den-gode-skolestart/>
- Folkeskolens læseplansudvalg. (1974). *Børnehaveklasse. Undervisningsvejledning for folkeskolen – Udkast 12*. Retrieved from file:///Users/ahstane/Downloads/1974-boernehaveklasse%20(1).pdf
- Gade, O. (2005). *Mobning i folkeskolen*. København: Unge pædagoger.
- Hedegaard, M., Chaiklin, S., & Juul Jensen, U. (1999). *Activity theory and social practice*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Hedegaard, M., Munk, K., Sørensen, K., & Hülsemann, J. (2015). Livsduelighed, leg og læring – Værdidiskussion knyttet til børns overgange fra børnehave til skole. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*(5-6), 80-94.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt: Campus.
- Højholt, C. (1999). Child Development in Trajectories of Social Practice. In W. Maiers, B. Bayer, & B. Duarte Esgalhado (Eds.), *Challenges to Theoretical Psychology*. North York: Captus Press.
- Højholt, C. (2001). Samarbejde om børns udvikling. In København: Gyldendal.
- Højholt, C. (2012). Children's perspectives point to their common learning processes. In K. Aronsson, M. Hedegaard, C. Højholt, & O. Ulvik (Eds.), *Children, Childhood, and Everyday Life – Children's Perspectives*. Charlotte: Information Age publishing.

- Højholt, C., Kousholt, D., & Stanek, A. H. (2014). *Fritidspædagogik, faglighed og fællesskaber*. Dafolo.
- Kofoed, J., & Søndergaard, D. M. (Eds.). (2013). *Mobning gentænkt* (1 ed.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kousholt, K. B., Krejsler, J. B., & Nissen, M. (Eds.). (2019). *At skulle ville: Om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter*: Samfundslitteratur.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life. Access, Participation, and Changing Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nord-Larsen, M. (1975). *Hvem bruger børnehaveklasserne?* (Vol. nr. 9). København: Socialforskningsinstituttet.
- Osterkamp, U., & Schraube, E. (Eds.). (2013). *Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp*: Palgrave Macmillan.
- Rein, M. (1972). *Børnehaveklasse*: Gyldendalske Boghandel.
- Røn Larsen, M., & Stanek, A. H. (2016). Demokratiske bestræbelser i den danske småbørnspædagogik. *Dansk Pædagogisk tidsskrift, Tema: Demokrati i børnehøjde – en truet livsform?*(3).
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – studeret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. (Ph.d. Monografi). Roskilde Universitet.
- Stanek, A. H. (2012). Pædagogers bidrag til skolen. In P. Hviid & C. Højholt (Eds.), *Fritidspædagogik og børneliv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stanek, A. H. (2013). Understanding Children's Learning as Connected to Social Life. In A. Marvakis, J. Motzkau, D. Painter, R. Ruto-Korir, G. Sullivan, S. Triliva, & M. Wieser (Eds.), *Doing Psychology under New Conditions*: Captus University Publications.
- Stanek, A. H. (2014). Communities of children: participation and its meaning for learning. *International Research in Early Childhood Education*, 5(1), 16. Retrieved from <http://arrow.monash.edu.au/hdl/1959.1/1048409>
- Stanek, A. H. (2018). Samskabende pædagoger i overgangen fra børnehave til skole. *Forskningsprojektbeskrivelse*. Retrieved from [https://www.sdu.dk/da/om\\_sdu/institutter\\_centre/institut\\_psykologi/forskning/forskningsprojekter/samskabende+paedagoger+i+overgangen](https://www.sdu.dk/da/om_sdu/institutter_centre/institut_psykologi/forskning/forskningsprojekter/samskabende+paedagoger+i+overgangen)
- Stanek, A. H. (2019a). Children's proximal societal conditions. *Annual Review of Critical Psychology*.
- Stanek, A. H. (2019b). Når læringsbegrebet går over sine bredder. In C. Aabro (Ed.), *Den styrkede pædagogiske læreplan: Baggrund, perspektiver og dilemmaer*: Samfundslitteratur.
- Stanek, A. H., Røn Larsen, M., & Mikladal, S. S. (2018). *Små børns hverdagsliv. Situeret pædagogisk faglighed i vuggestue og dagpleje*: Frydenlund Academic.
- Stanek, A. H., & Vendelbo, S. H. (2019). *Børneparat skole og Skoleparate børn – fokus på overgangspædagogik*. København: BUPL.
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning – sociale processer på afveje*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Thomsen, H. (1980). En Esbjergs historie. Børnehavklassernes oprettelse i 1912. *Skolernes SmåbørnsPædagoger*, 10(1).
- Undervisningsministeriet. (2019). Børnehaveklassen. Retrieved from <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/skolestart-og-boernehaveklassen/boernehaveklassen>
- VIVE. (2019). Trivselsudfordringer ved skolestart. Et langtidsperspektiv. Retrieved from (<https://www.vive.dk/da/undersogelser/trivselsudfordringer-ved-skolestart-et-langtidsperspektiv-12572/>)