

Til
Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling

Dokumenttype
Notat

Dato
April 2016

OPDATERING AF FORSKNINGS- KORTLÆGNING STYRKET OVERGANG TIL SKOLE FOR UDSATTE BØRN I DAGTIL- BUD

OPDATERING AF FORSKNINGSKORTLÆGNING STYRKET OVERGANG TIL SKOLE FOR UDSATTE BØRN I DAGTILBUD

INDHOLD

1.	INDLEDNING	1
1.1	Afgrænsning af kortlægningens fokus	1
2.	RESULTATET AF SØGNINGEN	3
2.1	Overblik over kortlagte studier – spørgsmål 1	3
2.2	Overblik over kortlagte undersøgelser – spørgsmål 2	5
3.	VIDEN OM VIRKNINGSFULDE INTERVENTIONER I DAGTILBUD OG BØRNS SKOLEPARATHED 2014-2016	6
3.1	Beskrivelse af de identificerede virkningsfulde interventioner	10
3.2	Opsummering af udvalgte resultater af tidligere forskningskortlægning	16
3.3	Sammenfatning	18
4.	VIDEN OM ORGANISERING AF OVERGANGEN FRA DAGTILBUD TIL SKOLE	20
4.1	Forberedelsesfasen	21
4.2	Separationsfasen	22
4.3	Integrationsfasen	24
4.4	Tværgående tematikker	25
4.5	Sammenfatning	26
6.	BILAG 1 LISTE OVER INKLUDEREDE STUDIER	28
7.	BILAG 2: SØGESTRATEGI	29
7.1	Litteraturstudiets formål	29
7.2	Indholdsmæssig afgrænsning	29
7.3	Kildemæssig afgrænsning	30

1. INDLEDNING

For at sikre et solidt videnskæssigt afsæt for udvikling af interventionen i projekt 'Styrket overgang til skole for udsatte børn i dagtilbud' har Rambøll Management Consulting på vegne af Ministeriet for Børn Undervisning og Ligestilling udarbejdet et supplerende litteraturstudie af eksisterende dansk og international forskning på området. På baggrund af kortlagte undersøgelser og studier har vi udledt en række virkningsfulde mekanismer og komponenter, der kan bidrage til at styrke overgangen til skole, og som dermed kan danne input til interventionsudviklingen i projektet sammen med øvrig forskningsbaseret viden om effektfulde interventioner med specifikt fokus på sproglig og socioemotional udvikling. De identificerede studier i denne kortlægning repræsenterer således ikke de samlede elementer i Projekt Styrket overgang til skole og projektets tilgang til understøttelsen af børns trivsel, udvikling og læring, men udgør alene et input til interventionsudviklingen.

Formålet med litteraturstudiet er tosidet. *For det første* skal kortlægningen afdække viden om pædagogiske interventioner i dagtilbud, som styrker 4-6årige udsatte børns skoleparathed. Denne del af kortlægningen supplerer og opdaterer den eksisterende forskningskortlægning om virkningsfulde tiltag i dagtilbud, gennemført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU), Aarhus Universitet (Dyssegaard et al., 2013). Dermed gennemføres en kortlægning af eksisterende forskning udgivet efter 2013, som kan belyse viden om effekten af indsatser på børns skoleparathed målt ved skoleparathedsvurderinger.

For det andet skal kortlægningen have fokus på, hvordan overgangen fra dagtilbud til skole bedst muligt understøttes med tiltag på organisatorisk niveau. Her er der tale om en bred kortlægning af litteratur med fokus på organiseringen af overgangen.

Konkret har kortlægningen taget udgangspunkt i nedenstående to undersøgelsesspørgsmål:

- 1) Hvilke virkninger har indsatser i dagtilbud på børns skoleparathed målt ved skoleparathedsvurderinger?
- 2) Hvilken viden findes der om, hvordan overgangen fra dagtilbud til skole for socialt udsatte børn understøttes organisatorisk?

1.1 Afgrænsning af kortlægningens fokus

Spørgsmål 1 er identisk med det undersøgelsesspørgsmål, som dannede udgangspunkt for DCU's review i 2013, men suppleres altså her med et spørgsmål, der belyser, hvordan en god overgang kan understøttes organisatorisk.

Målgruppen for litteraturstudiet er børn i alderen 4-6 år, som er i socialt udsatte positioner eller i risiko for det. Derudover er målgruppen børn, som er indskrevet i dagtilbud og senere skal starte i skole – eller børn, der netop er startet i skole.

For spørgsmål 1 har kriteriet været at identificere viden, som kan dokumentere kausale sammenhænge mellem indsats og effekter. Derudover har fokus været på at udlede virkningsfulde mekanismer, som kan understøtte udsatte børns kognitive og socioemotionelle udvikling og dermed skoleparathed. Kortlægningen for spørgsmål 1 bygger derfor på:

- Sekundærlitteratur i form af systematiske reviews, der gengiver eksisterende forskning fra flere studier. Disse er baseret på randomiserede, kontrollerede forsøg (RCTs).

- Primærlitteratur i form af randomiserede kontrollerede forsøg.

Spørgsmål 2 adskiller sig fra spørgsmål 1 ved at vedrøre viden om organisatorisk understøttelse.

Med viden om organisatorisk understøttelse af overgangen fra dagtilbud til skole menes viden om, hvordan aktører i både dagtilbud og indskolingen kan samarbejde om og koordinere børnenes overgang til skole. Det kan både være forud for, under og efter overgangen. Med organisatorisk understøttelse menes også, hvordan overgange kan organiseres på institutionsniveau og på forvaltningsniveau.

Da organisatorisk understøttelse og implementeringsgreb sjældent undersøges i eksperimentelle studier, inkluderes et bredere spektrum af dokumenttyper under dette undersøgelsesområde, herunder både kvantitativ og kvalitativ nordisk forskningslitteratur.

Videnskortlægningen er gennemført med afsæt i en systematisk søgestrategi, som definerer undersøgelsesspørgsmål og centrale begreber. Søgestrategien identificerer også søgeord og redegør for inklusions- og eksklusionskriterier for søgningen og screeningen af relevante studier. Den fulde søgestrategi findes i bilag 2.

2. RESULTATET AF SØGNINGEN

I det følgende beskriver vi resultatet af søgningen for hvert af de to undersøgelsesspørgsmål frem mod den endelige inklusion af studier, som supplerer kortlægningen fra Clearinghouse.

Det skal nævnes, at studier

2.1 Overblik over kortlagte studier – spørgsmål 1

Videnskortlægningen for spørgsmål 1 blev indledt med en tilbunds gående og systematisk søgeproces i overensstemmelse med søgestrategien (bilag 2). Herefter er der foretaget en screening af de identificerede studier, og endelig er inkluderede studier blev kodet. Nedenstående tabel viser resultatet af søgningen på litteratur fra 2014-2015.

Tabel 1: Hits ved stringent søgning i databaser fra 2014-2015 til spørgsmål 1

Database	Antal studier ved stringent søgning fra 2014-2015	Antal studier ved søgning på nordiske søgeord ¹ på alle år (12 hits for 2014-2015)
ERIC	15	7
Australian Education Index	0	4
British Education Index	2	4
PsycInfo	0	73

Søgningen på spørgsmål 1 i internationale databaser resulterede i i alt 17 hits, som omfatter undersøgelser uden for norden. Derudover resulterede en søgning på 'skoleparathed' kombineret med søgeord på dansk, norsk og svensk i 88 hits, hvoraf de 12 faldt indenfor den tidsmæssige afgrænsning. Sidstnævnte søgning blev foretaget med det formål at sikre, at alle engelsksprogede og nordiske artikler fra skandinaviske lande blev identificeret.

2.1.1 Screening og udvælgelse til gennemlæsning

Nedenstående tabel viser de 17 studier fra den internationale søgning, som blev inkluderet efter en indledende screening. Efter en nærmere gennemlæsning af studierne var der to studier tilbage, som levede op til kortlægningens inklusionskriterier. Kortlægningen fra Clearinghouse dækker således fortsat hovedparten af de RCT-forsøg, som er gennemført på området. De 12 studier fra norden er ekskluderet, fordi de enten indholdsmæssigt eller metodisk faldt uden for inklusionskriterierne.

¹ Med nordiske søgeord menes fx. søgning på *school readiness* AND (Norway OR Sweden OR Denmark).

Tabel 2: Overblik over inklusion og eksklusion af identificerede studier

Studie	Inkluderet	Ekskluderet	Årsag
Bailey, L. B. (2014).		X	Review. Ikke baseret på RCT, metodisk uklar + fravær af konkret indsats til målgruppen
Bierman, K.L., Welsh, J.A., Heinrichs, B.S., Nix, R.L., & Mathis, E.T. (2015).	X		
Çetin, Ö.S. (2015).		X	Falder udenfor geografisk afgrænsning
Chase-Lansdale, P.L., & Brooks-Gunn, J. (2014)		X	Falder udenfor indholdsmæssig afgrænsning
Chittleborough, C.R., Mittinty, M. N., Lawlor, D.A., & Lynch, J.W. (2014).		X	Beskriver ikke nogen konkrete indsatser
Connors-Tadros, L., & Center on Enhancing Early Learning, O. (2014).		X	Beskriver ikke nogen konkrete indsatser
Derrick-Mills, T., Winkler, M. K., Healy, O., Greenberg, E., Administration for, C., Families, O. o. P. R. Urban, I. (2015).		X	Beskriver ikke nogen konkrete indsatser
Dinehart, L. H. (2015).		X	Narrativt review om udvikling af håndskrift og best practice til at understøtte udvikling af håndskrift
McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Arbolino, L. A., DiGennaro Reed, F. D., & Fiese, B. H. (2014).		X	Ikke interventionsstudie, ikke RCT
Nevanen, S., Juvonen, A., & Ruismäki, H. (2014)		X	Ikke RCT-studie, måler ikke på konkret udbytte for børn
Rutschow, E. Z., Crary-Ross, S., & Mdr. (2014).		X	Ikke relevant aldersgruppe
Scott, W. (2014).		X	Ikke tilgængelig
Stephens, S. A., & Center for Children's, I. (2014).		X	Ikke interventionsstudie
Tarekegne, W. M. (2015).		X	Ikke relevant aldersgruppe
Vesely, C. K., Ewaida, M., & Anderson, E. A. (2014).		X	Narrativt review, som ikke er baseret på RCT
What Works, C. (2015).	X		
What Works, C., & Mathematica Policy Research, I. (2015).		X	Ikke interventionsstudie

2.2 Overblik over kortlagte undersøgelser – spørgsmål 2

I dette afsnit gives et overblik over søgningen på spørgsmål 2, der er gennemført som en hånd-søgning på relevante websites og udvalgte databaser. Søgningen på nordisk litteratur under spørgsmål 2 blev screenet løbende under søgningen, således at 12 studier blev inkluderet og videre blev gennemlæst og kodet.

Det fremgår af søgestrategien i bilag 2, på hvilke sider og i hvilke databaser der er blevet søgt på nordisk litteratur. De 13 studier, som er inkluderet under spørgsmål 2, fremgår af tabellen nedenfor.

Tabel 3: Overblik over inkluderede undersøgelser – spørgsmål 2

Studie	Land	Dokumenttype
Ackesjö & Persson (2014)	Sverige	Etnografisk longitudinelt studie
Ackesjö (2014)	Sverige	Ph.d., etnografisk longitudinelt studie
Ackesjö (2015)	Sverige	Forskningsbaseret artikel, inkl. resultater af spørgeskemaundersøgelse
Aarneus og Ammilon (2015)	Sverige	Kvalitativ interviewundersøgelse + litteraturgennemgang
EVA (2015)	Danmark	Temahæftet, som formidler forskning
Schoug Larsen (2014)	Danmark	Teori- og erfaringsbaseret bog
Broström (2002)	Danmark	Erfaringsbaseret artikel
Broström (2013)	Danmark	Erfarings- og teoribaseret artikel
Broström (2003)	Danmark	Erfaringsbaseret artikel + casestudie
Broström et al. (2006)	Danmark	Udvalgsrapport
KORA (2015)	Danmark	Kohortestudie
Kunnskapsdepartementet (2008)	Norge	Vejledningsmateriale, hvis anbefalinger dog bygger på forskningslitteratur
Stanek (2011)	Danmark	Ph.d., kvalitativt

3. VIDEN OM VIRKNINGSFULDE INTERVENTIONER I DAGTILBUD OG BØRNS SKOLEPARATHED 2014-2016

I dette kapitel beskriver vi de to identificerede studier, som omhandler interventioner i dagtilbud med dokumenteret positiv effekt på børns skoleparathed. Der er tale om publikationer, som ligger inden for den indholdsmæssige, geografiske, sproglige og tidsmæssige afgrænsning, og som er baseret på et effektdesign med lodtrækningsforsøg eller reviews af studier med lodtrækningsforsøg. Kapitlet beskriver de inkluderede studier nærmere. Først gives et overblik over de to studier, hvorefter de beskrives i dybden hver for sig. Da den ene af de to publikationer er et review, beskrives alle inkluderede studier i dette review separat.

Tabel 4 nedenfor viser et overblik over de virkningsfulde interventioner, som studierne omhandler ud fra en karakteristik af udvalgte dimensioner: land, indsatsens navn/karakter, aspekter af skoleparathed, som indsatsen understøtter, målgruppe, forældres baggrund, rammer og centrale udøvere i indsatsen, udbyttemål, anvendte måleredskaber og endelig den målte effekt.

Herefter beskriver og uddyber vi, hvad interventionerne omhandler.

Tabel 4: Oversigt over inkluderede studier og interventioner

Studie	Land	Indsats	Aspekter af skoleparathed der understøttes	Målgruppe	Forældres baggrund	Ramme og udøver	Udbyttemål	Måleredskaber	Effekt
Bierman, K. L., Welsh, J. A., Heinrichs, B. S., Nix, R. L., & Mathis, E. T. (2015).	USA	REDI-P: En forældrerettet indsats, der gives sideløbende med indsatsen REDI Classroom.	Sprogkundskaber, tidlig læse- og skriftforståelse og socialemotionel udvikling.	Primær målgruppe: Forældre til førskolebørn Sekundær målgruppe: Førskolebørn fra 4-5 år.	Socialt udsatte – overvægt af lavindkomst.	I hjemmet – og i forbindelse med Head Start	Talesprog, social-emotionel forståelse, fonologisk opmærksomhed og skriftsproglige kompetencer.	Home Visit Process Measure	Positiv signifikant effekt på børnenes tidlige læse- og skriftforståelse (0,25), akademisk kunnen (0,28), øget selvstyret læring (0,29) og bedre sociale kompetencer (0,28). Effekt på forældres evne til at sikre en interaktiv læsning med deres barn (0,27) og de har længe og oftere samtaler med deres børn (0,28).
What Works, C. (2015). (Et review indeholdende 8 RCT-studier)	USA	Bocha (2010): Fælles oplæsning med understøttede spørgsmål >< fælles oplæsning uden spørgsmål.	Forståelse	3-5-årige børn	Lavindkomst.	Head Start Center (lærer)	1) evne til at identificere og huske emner 2) evne til at identificere og huske hovedindhold 3) Evne til at huske detaljer.	-	Positiv signifikant effekt på børnenes evne til at identificere og huske emner (0,91).
	USA	Lamb (1986): To grupper med fælles højtlesning hhv. med og uden struktureret sproglig interaktion >< practice as usual uden højtlesning.	Alfabetisk forståelse, talesprog og forståelse.	3-5-årige børn	Lavindkomst.	Daycare center.	-	PPVT-R Record of Oral Language Concepts about Print Test.	Ingen signifikant forskel mellem indsatsgrupper i forhold til forståelse. Dog signifikant forskel mellem gruppe med højtlesning med struktureret sproglig interaktion og gruppe uden højtlesning (0,28). Effekten af at læse højt med struktureret sproglig interaktion viser

Studie	Land	Indsats	Aspekter af skoleparathed der understøttes	Målgruppe	Forældres baggrund	Ramme og udøver	Udbyttemål	Måle-redskaber	Effekt
									negativ effekt på børns talesprog sammenlignet med højtlesning uden interaktion (-0,52). Ingen signifikant effekt på alfabetisk forståelse.
	USA	Pollard-Durodola et al. (2011): Project WORLD >< practice as usual.	Forståelse.	Førskolebørn.	Lavindkomst.	Head Start Center og public pre-school (lærer).	-	PPVT-III; Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT).	Ingen signifikant effekt.
	USA	Walsh (2010): 1:1 højtlesning med ordforrådsfremmende spørgsmål >< 1:1 læsning med spørgsmål uden særligt ordforrådsfokus >< 1:1 læsning uden spørgsmål.	Forståelse.	2 år og 7 måneder til 5 år og 4 måneder.	-	Head Start Center (lærer).	-	PPVT-III.	Ingen signifikant effekt.
	USA	Justice et al. (2010): høj dosis fælles højtlesning med fokus på skrift/trykte ord >< practice as usual. ²	Sprogkunderskaber.	Førskolebørn.	Lavindkomst.	Head Start Center.	Forståelse af skrift/trykte ord.	CELF-P: 2 PWPA, PALS-PreK, Upper-Case Alphabet Recognition Subtest, og the PALS-PreK Name	Viser visse effekter på talesproglige kompetencer. Viser ingen signifikant effekt på alfabetisk forståelse.

² Der er dog diskussion af disse resultater, da primærstudiets forskere og reviewere i det tidsskrift, som Justice et al. (2010) blev publiceret i, omvendt konkluderede signifikante resultater for børns alfabetiske forståelse. I primærstudiet konkluderes det således: "When controlling for fall print knowledge, child age, and classroom quality, children who experienced a print-referencing style of reading had significantly higher print knowledge scores in the spring than did children in the comparison classroom" (Justice et al., 2010). What Works Clearinghouse (2015) beskriver dog disse resultater som biased. Senere studie har dog vist langvarige effekter for børns læsefærdigheder (læsning, stavning, forståelse) 2 år efter de har deltaget i indsatsen med fælles højtlesning, hvor oplæseren brugte teknikker med fokus på børnenes forståelse af det trykte ord/skrift (Piesta et al., 2012). På den baggrund inkluderes studiet og beskrives i denne kortlægning.

Studie	Land	Indsats	Aspekter af skoleparathed der understøttes	Målgruppe	Forældres baggrund	Ramme og udøver	Udbyttemål	Måle-redskaber	Effekt
								Writing Subtest.	
	USA	Mason et al. (1990): højtlesning med fokus på at understøtte sprog >< standardaktiviteter.	Sprogkunderskaber.	4-årige børn i risiko for vanskelig overgang.	-	-	-	Test of Early Language Development.	Viser ingen signifikant effekt.
	USA	Mautte (1991): højtlesning med fokus på interaktion >< højtlesning >< ingen indsats.	Sprogkunderskaber og læsefærdigheder.	4-årige, udsatte.	Lavindkomst.	Childhood education center.	-	Preschool Language Scale (PLS) Test of Early Reading Ability (TERA)	Viser positiv effekt (0,36) på sprogkunderskaber. Vurderet som substantiel signifikant qua størrelse, dog ikke statistisk signifikant. Viser ingen signifikant effekt på læsefærdighed.
	USA	Box og Aldridge (1993): Fælles højtlesning >< hidtidig praksis >< mere bevægelse	Alfabetisk forståelse	4-årige.	Lavindkomst	Head Start Center (lærer)	-	Early School Inventory-Preliteracy/ Part A Print Concepts Early School Inventory-Preliteracy/ Part B Story Structure	NA

3.1 Beskrivelse af de identificerede virkningsfulde interventioner

Når vi i det følgende ser nærmere på de interventioner blandt de inkluderede studier, som viser positive effekter på børnenes skoleparathed, så søger vi at beskrive selve tilrettelæggelsen af indsatserne og indsatsernes indhold.

Indledningsvis giver tabel 5 et overblik over, hvilke komponenter de virkningsfulde indsatser består af set i forhold til forskellige målgrupper, hvilke virksomme mekanismer der ser ud til at udløse effekterne på børnenes skoleparathed, og hvilke understøttende implementeringstiltag der er sat i værk før og under gennemførelsen af indsatserne.

Tabel 5: Oversigt over inkluderede studier

Studie	Hvem er indsatsen rettet mod?	Beskrivelse af aktive komponenter i indsatserne	Beskrivelse af virkende mekanismer	Hvordan understøttes udøver før indsats?	Hvordan understøttes udøver under indsats?
Bierman, K. L., Welsh, J. A., Heinrichs, B. S., Nix, R. L., & Mathis, E. T. (2015).	Primært: Forældre til førskolebørn fra 4-5 år, sekundær: børn fra 4-5 år.	Standardiseret curriculum (interaktivt læseprogram, læringsspil og lege) og hjemmebesøg.	Systematisk og eksplicit tilgang Faste læringsmål i bestemt rækkefølge Aktiv inddragelse af forældre Understøttelse af sammenhæng Stilladsering.	3-dages træningsworkshop	2-dages træningsworkshop halvvejs under indsatsen. Ugentlig gruppe – og individuel supervision Feedback fra supervisor baseret på observation under hjemmebesøg Selvrapportering ift. implementering.
What Works, C. (2015).	Bochna (2010): Indsatsen er rettet mod 3-5-årige børn	Fælles højtlesning i mindre grupper. Under højtlesningen har den voksne fokus på at stille spørgsmål, som lærer børn at identificere emner og indhold i forklarende tekst.	Hyppige gentagelser Aktiv inddragelse af børn.	-	-
	Mautte (1991): Indsats rettet mod 4-årige.	Højtlesning med gensidig voksen-barn-interaktion.	Hyppige gentagelser Aktiv inddragelse af børn.	-	-
	Justice et al. (2010): Indsats rettet mod førskolebørn.	Project STAR (Sit Together And Read), 30 uger med høj dosis fælles højtlesning med fokus på skriftforståelse, 4 sessioner pr. uge. Der læses en bog pr. uge og anvendes verbale og nonverbale teknikker med fokus på skriftforståelse.	Systematisk og eksplicit tilgang Faste læringsmål i bestemt rækkefølge Aktiv inddragelse.	8 ugers kompetenceudvikling til lærere.	Faste aktivitetsforløb og aktivitetsbeskrivelser Feedback baseret på optagelser.

For hver publikation beskrives i det følgende interventionernes fokus og metode, komponenter i indsatserne, involverede fagpersoner samt indsatsens omfang og effekter.

Afslutningsvis opsummeres udvalgte resultater af den systematiske forskningskortlægning om skoleparathed, som er gennemført i 2013 af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU) ved Aarhus Universitet.

Studie 1: Bierman, Karen L. et al. (2015): Helping Head Start Parents Promote Their Children's Kindergarten Adjustment: The Research-Based Developmentally Informed Parent Program

3.1.1 Studiets fokus og metode

Dette studie undersøger indsatsen *Research-based Developmentally Informed (REDI) Parent program (REDI-P)* ved at følge 200 4-årige børn i *Head Start Classroom* i USA. Familierne blev rekrutteret fra 24 Head Start-centre i tre områder beliggende i byer og tre landdistrikter i perioden 2008-2009.

3.1.2 Komponenter i indsatsen

Studiet undersøger programmet **REDI-P**, der er udviklet med henblik på at øge antallet af hjemmebesøg, der gives Head Start-familier både før og efter, at barnet starter i børnehaveklasse (kindergarten). Parallelt med indsatsen *REDI Classroom*³ fokuserer REDI-P på både sproglige kompetencer og socioemotional udvikling gennem et struktureret curriculum. REDI-P består af bøger, læringsspil og legeaktiviteter, der understøtter dialogisk læsning, bogstavgenkendelse mv. Indsatsen tilpasses det enkelte barns udviklingstrin og læringskurve. Som en del af Head Start involveres forældrene med det sigte at styrke deres ansvarstagen for barnets udvikling og læring. Forældrene opfordres til at anvende de samme teknikker til at understøtte barnet, som bruges i skolen for at sikre, at tilgangen til barnet er genkendelig og konsekvent. Materialerne til REDI-P er desuden udviklet, så de er nemme at anvende og i et enkelt sprog.

REDI-P består af 10 hjemmebesøg i løbet af foråret inden barnets start i børnehaveklassen samt seks 'booster-sessioner' efter barnets opstart i børnehaveklasse. Fokus for indsatsen er primært at øge en positiv forældre støtte af barnets indlæring gennem en følsom og lydhør interaktion. Dette bl.a. gennem specifik ros, anerkendelse, følelsesmæssig coaching af barnet og støtte til selvregulering og problemløsning.

3.1.3 Involverede fagpersoner, kompetencer og omfang

De fagpersoner, der foretager hjemmebesøgene, rekrutteres gennem de kommuner, hvor Head Start-centrene er placeret. Alle medarbejderne har en bachelor i pædagogik (early education) eller det socialfaglige område samt erfaring med at arbejde med forældre til små børn. De rekrutteres desuden på baggrund af deres kommunikative evner og evnen til at danne relationer.

Medarbejderne deltager i en 3-dages træningsworkshop og halvvejs inde i indsatsen en 2-dages workshop. Desuden deltager medarbejderne i ugentlig gruppesupervision samt individuel supervision for at sikre metodefidelitet og egen faglig udvikling. Supervisoren deltager desuden i et par

³ Indsatsen **REDI Classroom** er udviklet mhp. at understøtte børns skoleparathed ved at have fokus på barnets socialeemotionelle udvikling samt sproglige og litterære evner. Indsatsen finder sted i børnehaveklassen. REDI er inspireret af de undervisningsforhold og det undervisningsindhold, som anvendes ved tiltaget *Preschool Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)* til at understøtte tilegnelsen af prosociale evner, emotionel forståelse, selvregulering og sociale problemløsningsevner. I tillæg hertil har man i REDI Classroom inorporeret 1) et dialogisk læseprogram for at fremme mundtlig sprogtiltagelse og understøtte social-emotionel forståelse, 2) et *'Sound Games Program'*, der skal understøtte fonologisk opmærksomhed og 3) *'Alphabet Center'*-aktiviteter til at styrke skrift-sproglige kompetencer (*print knowledge*).

af hjemmebesøgene for at kunne give målrettet feedback til den enkelte medarbejder og sikre en ensartet implementering af indsatsen.

Omfanget af forældrenes understøttelse af barnet og deres engagement bliver vurderet ved hjælp af en tilpasset version af *Home Visit Process Measure*, som bliver udfyldt efter hvert hjemmebesøg. Baseret på forældrenes besvarelser og medarbejdernes egne observationer vurderer medarbejderne forældrenes deltagelse, ligesom de vurderer deres egen implementering af indsatsen.

De udfordringer, som fremhæves ved hjemmebesøgene, er blandt andet, at forældrene har behov for ekstra hjælp og vejledning til at engagere deres børn i læringsaktiviteter. Her anbefaler de deltagende pædagoger, der foretager hjemmebesøgene, at skemalægge aktiviteterne og inkorporere dem i faste rutiner i hjemmet.

Effekter

Studiet viser, at REDI-P har følgende effekter på henholdsvis børn og forældre:

- **Børn:** Indsatsen medvirker til en signifikant forbedring af børnenes tidlige læse- og skriftforståelse, kognitive kompetencer (defineret som academic succes, impulse control og academic productivity), øget selvstyret læring og bedre sociale kompetencer
- **Forældre:** Indsatsen medvirker til, at forældrene er bedre til at sikre en interaktiv læsning med deres barn og at de har længere og hyppigere samtaler med deres børn.

Studiet fremhæver fire begrundelser for REDI-P's positive effekt:

1. Det øgede antal hjemmebesøg øger sandsynlighed for ændret adfærd hos forældrene
2. Timing af hjemmebesøg før og efter børnehaveklasse, der sikrer motivation og oplevelse af relevans hos forældrene
3. Det virkningsfulde curriculum til hjemmebaserede aktiviteter, der gør det muligt at tilpasse aktiviteter til det enkelte barns kompetenceniveau
4. Koordinering af REDI-P med REDI Classroom, så børnene oplever en sammenhæng mellem dagtilbud/børnehaveklasse og hjemmet.

Studie 2: What Works Clearinghouse (2015). WWC Intervention Report, Shared Book Reading

3.1.4 Studiets fokus og metode

What Works Clearinghouse (2015) er et review af artikler, der har undersøgt effekten af fælles højtlesning. Reviewet identificerer otte studier. Disse er Bochna (2010); Lamb (1986); Pollard-Durodola et al. (2011); Walsh (2010); Justice et al. (2010); Mason et al. (1990); Mautte (1991) og Box og Aldridge (1993) og fremgår alle af tabel 5 i forrige afsnit. Studierne undersøger en række forskellige effekter, og nogle studier undersøger mere end en type effekt. Således undersøger fire af studierne effekten af fælles højtlesning på sprogforståelse, fire studier måler effekten af fælles højtlesning på børns talesproglige udvikling, to studier undersøger effekten på børns alfabetiske forståelse og et studie ser på højtlesningens effekt på generelle læsefærdigheder. Alle studierne er målrettet børn i dagtilbud, særligt børn i 4-års alderen og i høj grad børn fra familier med lav indkomst.

3.1.5 Beskrivelse af indsatsen

Fælles højtlesning er en metode, som voksne kan bruge, når de læser højt for børn med det formål at forbedre børns sprog- og læsefærdigheder. Variationerne af denne metode er mange i forskellige indsatser, men overordnet set er der fokus på, at voksne i højtlesningen med børn anvender en eller flere metoder og teknikker til at engagere barnet aktivt i højtlesningen med henblik på at fremme barnets læring. Det kunne fx være at tale med barnet om billeder og ords betydning, tale med barnet om en bogs emne, at stille barnet åbne spørgsmål, give forklaringer samt at knytte indhold i en bog til barnets eget liv. Derudover arbejdes der eksplicit med særlige læringsmål i nogle af indsatserne, dvs. at læsningen og samtalen om bøger styres hen imod til-egnelsen af særlige kompetencer som fx alfabetisk forståelse. De indsatser, der indgår i reviewet, har det tilfælles, at børn i indsatsgrupperne har deltaget i højtlesning med en voksen, der aktivt har søgt at fremme børnenes engagement og den aktive dialog under højtlesningen. Da der er tale om forskningsartikler, er selve indholdet af indsatserne dog sparsomt beskrevet.

Bochna (2010) viser i sit studie, at fælles højtlesning har en positiv effekt på børns evne til at identificere og huske emner i en tekst, de får læst. Denne effekt blev målt i et studie, hvor børnene i indsatsgruppen havde deltaget i 19 sessioner med fælles højtlesning, hvor hver session varede 10-12 minutter. I sessionerne var der fokus på at lære børnene at identificere temaer (topic) og central handlinger (main ideas) i den tekst, der blev læst.

De første 10 sessioner havde fokus på at lære børnene at identificere temaer (topic). Her læste den voksne en bog ved hver session, og i alt blev fem bøger læst, da alle bøger blev gentaget en gang. Sessioner blev startet med en samtale med børnene om, hvad et tema kan omhandle, og under oplæsningen holdt oplæseren løbende pauser, hvor børnene blev spurgt om, hvilket tema der blev læst om.

I de sidste 9 sessioner fokuseredes der på at identificere centrale handlinger (main ideas) i teksten. Igen blev en bog læst under hver session, fem bøger blevet læst i alt, og fire af de fem bøger blev læst to gange. Før højtlesningen blev igangsat havde oplæseren en samtale med børnene om, hvad centrale handlinger er. Under højtlesningen stoppede oplæseren op for at spørge børnene om, hvad der var den vigtigste information, i det der var blevet læst. Efter højtlesningen blev børnene bedt om at identificere tema og den central handling.

Målgruppen for denne indsats var 3-5-årige børn, der kom fra familier med en lav indkomst.

Mautte (1991) påviser i sit studie, at fælles højtlesning kan have positive effekter for børns sproglige udvikling. Denne effekt blev målt i et studie, hvor en voksen læste bøger højt for børn. Således blev der læst en bog hver uge i 20 uger. Den samme bog blev læst tre gange i løbet af en uge, og før, under og efter oplæsningen havde den voksne dialog med børnene. Før oplæsningen fortalte oplæseren børnene om bogen og opfordrede børnene til at forudsige handlingen baseret på deres viden om titel og billeder. Derudover stillede oplæserne spørgsmål, der var relateret til børnenes dagligdag på baggrund af historiens tema for på den måde at fremme børnenes lyst til at lytte.

Under oplæsningen viste oplæseren billeder og indikerede sammenhængen mellem billeder og historiens fortælling. Han/hun afklarede og forklarede tekstens betydning og stillede løbende spørgsmål med henblik på at fremme lysten til at lytte. Derudover blev børnene opfordret til at forudsige historiens indhold.

Efter oplæsningen var afsluttet, opfordrede oplæseren til samtale om det læste, stillede spørgsmål igen bl.a. for at relatere det fortalte til børnenes eget liv. Fra gang til gang blev børnene opfordret til at genkalde centrale aspekter i historien og bidrage til at sige forudsigelige sætninger. Hver session varede højst 25 minutter og blev gennemført om morgenen.

Målgruppen for denne indsats var 4-årige børn, der kom fra familier med lav indkomst, og som var udsatte, dvs. børn, der vurderedes at have ringe forudsætninger for at gennemføre en uddannelse og/eller havde været udsat for misbrug eller omsorgssvigt.

Justice et al. (2010) viser i sit studie, at børn, som bliver inddraget i højtlesning, hvor der anvendes teknikker med fokus på at fremme deres skriftforståelse (Projekt STAR), har signifikant større forståelse af skrift og det trykte ord sammenlignet med børn som modtager almindelig højtlesning uden dette fokus. Denne effekt blev målt i et studie med en indsats over 30 uger, hvor børn i indsatsgruppen havde fire højtlesningssessioner pr. uge. Materialet til indsatsen omfattede et sæt af 30 bøger, en tidsplan for læsningen og faste læringsmål, som skulle adresseres i en bestemt rækkefølge. Hver uge blev der læst en foreskrevet bog og anvendt understøttende teknikker, som adresserede børns forståelse af det trykte ord. Målgruppen for indsatsen var førskolebørn med forskellig etnisk baggrund og køn.

3.1.6 Involverede fagpersoner, kompetencer og dosis af indsatsen

Bochna (2010): Der beskrives ingen tiltag i forhold til implementering af indsatsen.

Mautte (1991): Indsatsen blev gennemført af forfatteren selv, som optog hver session og gennemgik dette med henblik på at sikre konsistens i implementeringen i alle indsatsgrupper. Indsatsen har dermed ikke været afprøvet blandt praktikere, og der er således ingen erfaringer med at implementere indsatsen i institutioner.

Justice et al. (2010): Det pædagogiske personale i indsatsgruppen modtog eksplicite retningslinjer og materialer til at understøtte implementeringen af den 30-ugers indsats. Derudover modtog de otte timers kompetenceunderstøttelse forud for opstarten samt to skriftlige tilbagemeldinger med feedback baseret på optagelser af deres højtlesning. Endelig modtog de en 3-timers midtvejs-session mhp. at understøtte deres arbejde.

Effekter

Når vi ser på effekterne af *fælles højtlesning*, er det væsentligt at bemærke, at studier i reviewet, der undersøger den samme afhængige variabel, viser forskellige udfald, hvorfor der ikke er tale om sikre sammenhænge. Studierne ovenfor fremhæver dog eksempler på aktiviteter, som har vist effekt.

Når man ser på de fire studier, som har undersøgt effekten af fælles højtlesning på *sprogforståelse*, er det karakteristisk, at resultaterne er meget forskellige. Et studie viser en statistisk signifikant positiv effekt af højtlesning på sprogforståelse, mens de tre øvrige studier ikke kan vise en effekt på dette sproglige læringsområde.

Ser man på de fire studier, som har undersøgt effekten af fælles højtlesning for *børns talesproglige udvikling*, er resultaterne ligeledes blandede. Her viser et studie en positiv effekt på børns talesproglige udvikling, mens to studier ikke kan påvise en effekt, og et studie kan påvise en negativ effekt.

To studier undersøger effekten af fælles højtlesning på børns alfabetiske forståelse. Her viser ingen af studierne signifikante effekter i hverken positiv eller negativ retning, jf. What Works Clearinghouse (2015). Ser vi dog bag om dette review og de konklusioner, som bliver draget af primærforskere bag Justice et al. (2010), påvises en effekt af fælles højtlesning på børns alfabetiske forståelse. Senere studie viser også langvarige effekter for børns læsefærdigheder (læsning, stavning, forståelse) 2 år efter, de har deltaget i indsatsen med fælles højtlesning, hvor

oplæseren brugte teknikker med fokus på børnenes forståelse af det trykte ord/skrift (Piesta et al., 2012). Et andet studie i WWC (2015) undersøger dog også effekten af fælles højtlesning på børns generelle læsefærdigheder, men her kan ikke påvises en effekt.

3.2 Opsummering af udvalgte resultater af tidligere forskningskortlægning

Som beskrevet indledningsvis supplerer nærværende kortlægning den systematiske forskningskortlægning om skoleparathed fra 2013, gennemført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU) ved Aarhus Universitet. Dette afsnit samler op på udvalgte resultater af denne kortlægning med fokus på de studier, som er afprøvet i et lodtrækningsforsøg. Opsamlingen er udarbejdet for at udlede komponenter og virkende mekanismer i de interventioner, som er kortlagt af DCU fra før 2014. Herved får vi et samlet billede af det vidensgrundlag, som interventionsudviklingen i projektet kan bygge ovenpå, når vi ser særskilt på skoleparathed.

Studie 3: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning IUP, Aarhus Universitet, København (2013), Skoleparathed, en systematisk forskningskortlægning

3.2.1 Studiets fokus og metode

Studiet er en forskningskortlægning, der har til hensigt at kortlægge viden om, hvilke virkninger indsatser i dagtilbud har på børns skoleparathed målt ved skoleparathedsvurderinger.

Kortlægningen bygger på en systematisk søgning, og der er inkluderet en række studier og undersøgelser med forskellige typer af forskningsdesign.⁴ Vi genbeskriver her de studier, der er baseret på lodtrækningsforsøg og reviews baseret på lodtrækningsforsøg. Disse er følgende fem studier:

- Brown & Scott-Little (2003), et review der indeholder et RCT-studie.
- Burchinal et al. (2009), et review der indeholder en metaanalyse af publicerede peer-reviewed kvantitative studier.
- Raver et al. (2011) beskriver et RCT-studie af interventionen *Chicago School Readiness Project (CSR)*.
- Bierman et al. (2008) omhandler et lodtrækningsforsøg, hvor man undersøger effekten af *Head Start REDI*.
- Puma et al. (2010) beskriver et RCT-studie af *Head Start*.

3.2.2 Beskrivelse af indsatser og effekter

Brown & Scott-Little (2003) inkluderer studier, der omhandler indsatser rettet mod at styrke børns skoleparathed. Reviewets resultater viser, at tidlige læringsindsatser har en positiv effekt på barnets skoleparathed. Effekten er især signifikant i forhold til læsning, sprog og matematik. Desuden dokumenterer studiet positive effekter på barnets aggressionsniveau ved deltagelse i tidlige læringsprogrammer.

Burchinal et al. (2009) har fokus på studier, der omhandler sammenhængen mellem kvaliteten af tidlige læringsindsatser i dagtilbud og barnets skoleparathed – i særlig grad med fokus på socialt udsatte børn fra lavindkomstfamilier. Metaanalysen viser, at børn i alle aldre har moderat gavn af at deltage i læringsprogrammer af høj kvalitet. De største effekter observeres indenfor kognitive kompetencer frem for sociale kompetencer. Især effekten på sprog er større hos børn fra 2-3 år end for 4-årige børn.

⁴ Inkluderede studier kan have følgende forskningsdesign: Før- og eftermålinger, eksperimentelle design – både RCT og ikke-randomiserede, cross-sectional studier, longitudinelle studier, systematisk review, casestudier, case-control-studier, analyser af sekundære data.

Konklusionen i studiet er bl.a., at læringsprogrammer har en positiv effekt på børns skoleparathed, hvis læringsprogrammet er af høj kvalitet.

Raver et al. (2011) beskriver et studie, der undersøger effekten af interventionen *Chicago School Readiness Project (CSRP)*, herunder om der er sammenhæng mellem børns sociale kompetencer (selvregulering) og deres kognitive kompetencer. CSRP har til formål at understøtte børn fra fattige familiers udvikling i forhold til deres selvregulering. Interventionen foregår i Head Start Centre i Chicago i USA i skoleårene 2004-2005 og 2005-2006. Ved CSRP uddannes det pædagogiske personale i strategier, som fx at indføre klare regler og rutiner i dagtilbuddet og belønne ønsket adfærd. Desuden bliver det pædagogiske personale støttet af psykologfaglige konsulenter i implementeringen af de nye strategier. Studiet viser, at interventionen har positiv virkning på tre opstillede effektmål for børnenes kognitive kompetencer; børnenes ordforråd, genkendelse af bogstaver og børnenes kompetencer ift. matematik. Desuden har interventionen som tilsigtet en positiv virkning på børnenes selvregulering. Kompetenceudvikling af det pædagogiske personale i forhold til at understøtte børnenes selvregulering kan dermed have en effekt på skoleparatheden for børn fra familier med lav socioøkonomisk baggrund.

Bierman et al. (2008) undersøger effekten af Head Start REDI på børns skoleparathed (i forhold til Head Start). Dette studie adskiller sig fra Bierman et al. (2015), som blev gennemgået ovenfor, idet Bierman et al. (2015) undersøger effekten af REDI-P og derved har et særligt fokus på forældreunderstøttelse og hjemmebesøg, som ikke er undersøgt i Bierman et al. (2008).

Head Start REDI, som dette studie undersøger, handler om at bruge forskningsbaseret viden til at målrette Head Start mod specifikke skoleparathedskompetencer. REDI udstyrer det pædagogiske personale med en konkret manual og et curriculum, som består af en række korte, kompakte opgaver, øvelser og instruktioner, der er strategisk rettet mod at understøtte skoleparathedsegenskaber, som synes mulige at påvirke hos barnet gennem Head Start. Derudover modtager såvel det pædagogiske personale som forældre detaljerede instruktioner i, hvordan programmet skal udføres og implementeres. Sprog- og læsningsindsatser bliver i REDI rettet mod følgende fire områder: a) ordforråd, b) syntaks, c) fonetisk opmærksomhed og forståelse samt d) skriftforståelse. Til at understøtte disse læringsområder anvendes et antal lyd-baserede læringslege udviklet på baggrund af Wasik og Bond (2001). Videre får det pædagogiske personale udleveret materialer til at stimulere fonetiske kompetencer og skriftforståelse. De socioemotionelle kompetencer understøttes ved hjælp af The Preschool PATHS Curriculum (Domitrovich, Greenberg, Cortes, & Kusche 1999). PATHS er delt op i 33 konkrete lektioner, som indeholder forskellige aktiviteter – fra dukketeater over læringsspil til rollespil. Endelig får forældrene videobånd og skriftlige vejledninger med aktiviteter, som de kan gennemføre i hjemmet parallelt med det REDI-arbejde, der foregår i skolen.

Studiet dokumenterer signifikante, positive forbedringer af børnenes sprog og kommunikation samt børnenes evne til at forstå og overskue opgaver og udfordringer. Det samme gør sig gældende indenfor alle målte socioemotionelle færdigheder (undtagen følelsesidentifikation).

Puma et al. (2010) har gennemført en evaluering af Head Start, som er udgivet af sundheds- og socialministeriet i USA. Evalueringen har to hovedformål. Det ene er at undersøge Head Starts effekter på børns skoleparathed. Det andet formål er at undersøge, under hvilke omstændigheder Head Start er mest effektiv i forhold til forskellige målgrupper blandt børn. I studiet undersøges en kohorte af 3-årige børn og en kohorte af 4-årige børn, der alle startede i Head Start i 2002. I evalueringen undersøges både børnenes kognitive, sociale og sundhedsmæssige udvikling.

For de børn, der startede i Head Start som 4-årige, viser studiet positive effekter på syv af 12 mål for børnenes kognitive kompetencer; dette især indenfor sprog, læsning og skrivning. Der kan ikke påvises effekter på børnenes sociale kompetencer, men effekt på børnenes sundhedsmæssige udvikling (rapporteret af forældrene).

For de børn, der startede i Head Start som 3-årige, viser studiet positive effekter på otte af 12 mål for børnenes kognitive kompetencer efter et år i Head Start; dette især indenfor sprog, læsning, skrivning og matematiske og analytiske kompetencer. Ved slutningen af det andet år er det kun effekter i forhold til barnets begyndende læsning og fonologiske bearbejdning, som gør sig gældende. Da børnene afsluttede kindergarten, havde effekterne fortaget sig. I slutningen af kindergarten kunne der dog registreres positive effekter for tre mål indenfor non-kognitive kompetencer: sociale kompetencer, gavnlige læringstilgange samt en nedsat hyperaktiv adfærd hos børnene. Desuden var der positiv effekt på børnenes sundhedsmæssige udvikling.

3.3 Sammenfatning

På tværs af de to inkluderede publikationer i denne supplerende kortlægning samt DCU's kortlægning sammenfatter vi i det følgende afsnit centrale virksomme mekanismer i de indsatser, der har vist effekt. Vi ser dels på virksomme mekanismer i understøttelsen af børnene, dels på virksomme mekanismer i indsatser, der understøtter centrale pædagogiske medarbejdere i arbejdet med børnene.

Da indsatserne ofte bygger på flere komponenter og virksomme mekanismer, som tilsammen styrker børnenes skoleparathed, er det vanskeligt at vurdere værdien af den enkelte mekanisme. Vi sammenfatter derfor de virksomme mekanismer, som er integreret i indsatserne, uden at kunne sondre mellem eventuelle variationer mellem de enkelte mekanismers betydning.

3.3.1 Centrale virksomme mekanismer i understøttelsen af børnene

På tværs af studierne tegner der sig følgende virksomme mekanismer i indsatserne:

Aktiv inddragelse

Mekanismen *aktiv inddragelse* er fremtrædende på tværs af de beskrevne indsatser. Aktiv inddragelse kan være af såvel børnene som af forældre. For forældre handler det i høj grad om at involvere dem i indsatsens forløb og indhold, så de oplever et medansvar for, at indsatsen lykkes og barnets skoleparathed forbedres. Det handler derfor i høj grad om at inddrage forældrene ved at motivere dem til at engagere sig i barnets læring og udvikling.

For børn vedrører mekanismen *aktiv inddragelse* også en høj grad af involvering, hvor effektive indsatser motiverer og aktiverer børn i de aktiviteter, der udføres, fx gennem en høj grad af dialog med børnene under højtlesning, herunder samtale om de tanker børnene gør sig i forbindelse med tematikker i fx en bog.

Stilladsering

Kortlægningen peger også på, at *stilladsering* er en betydningsfuld mekanisme. Hermed menes vigtigheden af, at barnet i understøttende aktiviteter, fx ved brug af sprogunderstøttende strategier, mødes af passende udfordringer, der er tilpasset det enkelte barns udviklingstrin og læringskurve. Det karakteriserer således indsatser, der har vist effekt, at aktiviteter tilpasses det enkelte barns forudsætninger og behov.

Hyppige gentagelser

En tredje virkningsfuld mekanisme, der går på tværs af flere af de inkluderede studier, er *hyppige gentagelser*. Denne mekanisme handler i høj grad om, at deltagerne i indsatsen – børnene og til dels deres forældre – oplever en genkendelighed i forhold til indholdet. Dette eksempelvis ved at børnene får læst de samme bøger flere gange eller synger de samme sange i en længere periode, da dette i høj grad understøtter deres ordforråd og læring. Studierne viser således, at især intensive forløb, hvor barnet deltager i de samme aktiviteter to-tre gange ugentligt over en tidsbegrænset periode, viser gode resultater på især børns kognitive kompetencer.

Vi kan dog konstatere, at *hyppig gentagelse* bl.a. også er en mekanisme, der forsøges aktiveret i nogle af de indsatser, som ikke viser effekt. Den manglende effekt i de øvrige studier kan have flere årsager, men der fremgår ikke en diskussion af resultaterne i de enkelte studier i reviewet.

Forklaringen på de manglende resultater i nogle studier kan dog fx være forskelle i, hvorvidt indsatsen er implementeret med høj fidelitet eller ej, men dette er uvist.

Understøttelse af sammenhæng og kontinuitet

I forlængelse af mekanismen *hyppige gentagelser* tyder det på, at børns læring og ordforråd kan understøttes yderligere, hvis der skabes sammenhænge mellem den indsats der gøres i dagtilbuddet og hjemmet. Ordforråd kan således understøttes, hvis forældrene også inddrages i de sange og bøger, der læses i dagtilbuddet, så de kan læse og synge samme bøger/sange i hjemmet – og dermed skabe en sammenhæng og kontinuitet for barnet.

Systematisk og eksplicit tilgang

Endelig peger kortlægningen på, at indsatser, der har viser effekt, bygger på en systematisk og eksplicit tilgang med et fast forløb med veldefinerede aktiviteter og en curriculum-baseret tilgang. Dette indebærer også brugen af *faste læringsmål i en bestemt rækkefølge*, som følger barnets udvikling og bygger videre på det, barnet allerede har lært.

3.3.2 Centrale virksomme mekanismer i understøttelsen af pædagogiske medarbejdere

De inkluderede studier bidrager kun med begrænset viden om, hvordan det pædagogiske personale kan understøttes for at kvalificere det pædagogiske arbejde med børnene, da der i høj grad er tale om indsatser, som er afprøvet i et forskningsmiljø og som derfor ikke er implementeret i praksis. Bierman et al. (2015) er dog en undtagelse, ligesom enkelte studier inkluderet fra tidligere kortlægning af Clearinghouse berører implementering og understøttelse af det pædagogiske personale.

For det første er det et tema, at udøverne af indsatser er uddannede pædagoger med erfaring på området og/eller personale, som er specialiseret ift. børns tidlige indlæring (Brown & Little, 2003; Bierman et al., 2015). Derudover tænkes opkvalificering af det pædagogiske personale ind i forhold til den konkrete indsats, de skal bidrage til. Fx lægger Bierman et al. (2015) vægt på, at det pædagogiske personale understøttes både forud for og under deres arbejde med indsatsen, hvilket konkret sker gennem workshops. Derudover deltager medarbejderne i ugentlige gruppesupervisioner samt individuel supervision med henblik på at sikre, at indsatsen udøves efter hensigten og til understøttelse af deres faglige udvikling.

En virksom mekanisme i selve indsatsen, som aktiveres i understøttelsen af det pædagogiske personale i flere studier, er strategier til aktiv inddragelse af barnet. Pædagogen (og ofte også forældre) får metoder og teknikker til at fremme relevante og lærerige dialoger med barnet samt teknikker til at engagere barnet aktivt i højt-læsningen med henblik på at fremme barnets læring.

4. VIDEN OM ORGANISERING AF OVERGANGEN FRA DAGTILBUD TIL SKOLE

I dette kapitel belyses de kortlagte undersøgelser for videnskortlægningens spørgsmål 2. Denne del af kortlægningen er baseret på nordiske empirisk funderede undersøgelser, der kan belyse, hvordan overgangen fra dagtilbud til skole kan understøttes organisatorisk, dvs. hvilke tiltag der kan sættes i værk på organisatorisk niveau i samarbejdet mellem skole og dagtilbud for at understøtte en god overgang for børnene. I søgningen er inkluderet en bredere vifte af undersøgelser baseret på såvel kvantitative som kvalitative forskningsdesign. Undersøgelserne peger dermed på gode erfaringer, men tilvejebringer ikke viden om effekterne af de organisatoriske tiltag.

Nedenstående tabel viser de inkluderede studier.

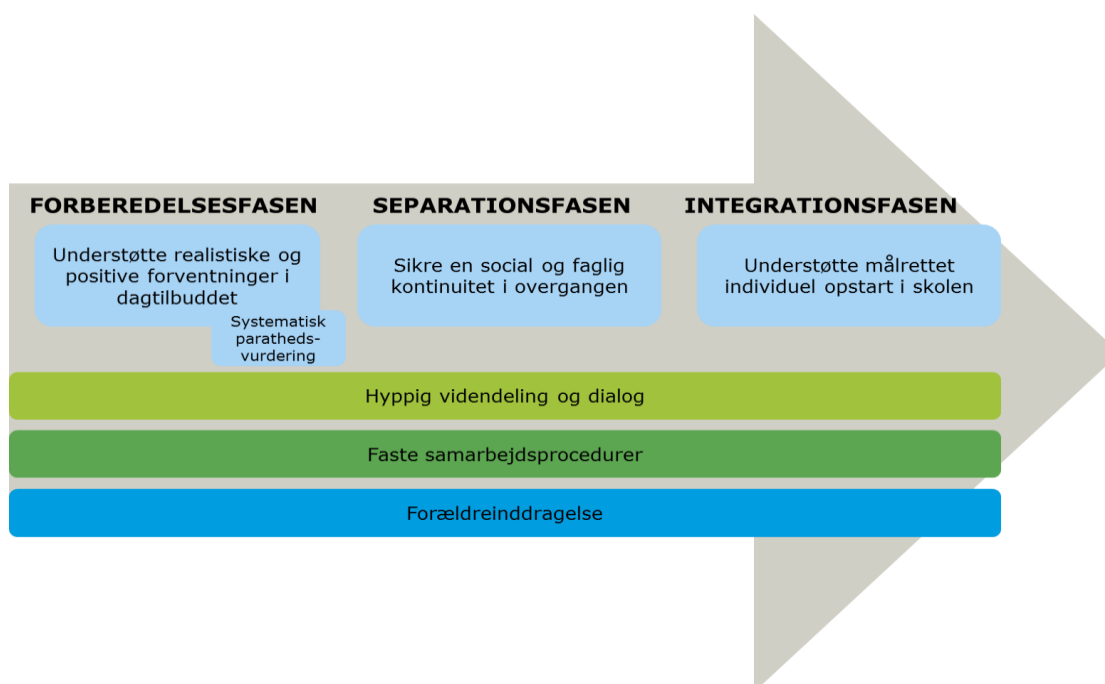
Tabel 6: Oversigt over studier vedr. organisatoriske tiltag i overgangen til skole fra dagtilbud

Studie	Social kontinuitet	Faglig kontinuitet	Hyppig vidensdeling og dialog	Understøttelse af børns realistiske og positive forventninger	Faste samarbejdsprocedurer	Forældreinddragelse	Systematisk brug af parathedsvurderinger	Måltrettet individuel opstart
Ackesjö & Persson (2014)	X							
Ackesjö (2014)	X	X		X				
Ackesjö (2015).	X							
Aarneus og Ammilon (2015)			X	X				
EVA (2015)	X			X				
Schoug Larsen (2014)	X	X		X	X			
Brostöm (2002)	X	X	X	X				
Broström (2013)		X	X					
Broström (2003).		X			X	X		
Broström et al. (2006)			X	X	X	X		
KORA (2015)			X				X	X
Kunnskapsdepartementet (2008)		X			X	X		
Stanek (2011)	X							

Vi har kategoriseret de organisatoriske tiltag, som undersøgelserne omhandler, i en række tematikker, som kan bidrage til at styrke børnenes overgang fra dagtilbud til skole. De enkelte tematikker knytter sig til forskellige tidligere eller senere faser i overgangsprocessen. Vi har derfor valgt at anvende Inge Schoug Larsens *transitionsmodel*⁵ som ramme for at beskrive tematikkerne, og hvordan de knytter sig til barnets overgang. Transitionsmodellen indeholder hhv. en forbedringsfase, en separationsfase og en integrationsfase, som fremgår af figuren nedenfor.

⁵ Schoug Larsens transitionsmodel er bl.a. baseret på Fabian og Dunlops definitioner af overgangen mellem børnehave og skole (2002), Bronfenbrenners forståelse af livsovergange (1981) og Cowans transitionsbegreb (1991) (gengivet i Larsen, 2014).

Figur 1: Overblik over tematikker i transitionsmodellen



Figuren viser derudover de tematikker, som er omdrejningspunktet for undersøgelserne. Under hver fase ses den i litteraturen mest dominerende tematik, mens de tre nederste bjælker (hyppig videndeling og dialog, faste samarbejdsprocedurer samt forældreinddragelse) viser de tematikker, der går på tværs af hele forløbet for barnets overgang fra dagtilbud til skole.

I det følgende udfolder vi tematikkerne med udgangspunkt i de enkelte faser.

4.1 Forberedelsesfasen

Forberedelsesfasen omfatter både de målrettede og systematiske forberedelser, der sker i børnehaven og i det tværprofessionelle samarbejde mellem børnehave, skole og SFO, og de mere uformelle forberedelser, der finder sted i fx familien og børn imellem, og som bidrager til at skabe forestillinger om og billeder af skolen hos barnet. I denne fase sker en foregribende socialisering, hvor barnet tilegner sig værdier, normer og færdigheder, som tilhører en gruppe, barnet endnu ikke er en del af (skolen), men som det forventer at indtræde i.

4.1.1 Understøttelse af børnenes realistiske og positive forventninger til skolen

Flere af de inkluderede undersøgelser, der vedrører forberedelsesfasen, kredser i høj grad om, hvordan tiltag på institutionsniveau og i samarbejdet mellem dagtilbud og skole kan bidrage til at understøtte barnets realistiske og positive forventninger til skolen i dagtilbuddet.

Flere af de inkluderede undersøgelser berører således vigtigheden af, at der i overgangen arbejdes med børnenes *forestillinger* om skolestarten. Schoug Larsen (2014) sætter fokus på, hvordan børnenes skolestart kvalificeres, hvis barnet har positive forventninger til skolen. Et vigtigt mål for samarbejdet mellem dagtilbud og skole er derfor at give børn, der skal starte i skole, positive og realistiske forventninger til det, der møder dem.

Ackesjö (2014) peger i sin undersøgelse på, at børn allerede inden deres første besøg på skolen har klare forestillinger om, hvad skolen er, og det derfor er væsentligt, at børn får mulighed for at opleve skolen, således at det bidrager til at rekonstruere deres oplevelser og forventninger. Det kan fx være gennem skolebesøg inden skolestarten både med børnehavepædagog og forældre, som kan være med til at give børnene nogle konkrete erfaringer at basere deres opfattelser og forestillinger på (Broström et al., 2006; Schoug Larsen, 2014). Ackesjö (2014) lægger dog

vægt på, at skolebesøg ikke er tilstrækkeligt, idet ikke alle børn på den baggrund forstår, hvad overgangen egentlig kommer til at indebære. Derfor er det vigtigt, at arbejde med tiltag som en del af overgangen, hvor pædagogerne informerer børnene om formålet med – og betydningen af – forskellige aktiviteter. Dermed skabes indsigt og gennemsigtighed for børnene, så de bliver i stand til at finde mening i den nye kontekst, de træder ind i (EVA, 2015; 5).

På samme vis peger en undersøgelse af KORA (2015) på, at der ikke kan findes selvstændige resultater af skolebesøg for børnene. Der må formodentlig tænkes bredere i arbejdet med at afstemme børnenes forventninger til og indsigt i skolen. Undersøgelser fremhæver, at det således ikke alene handler om, at børnene får et billede af de fysiske rammer i skolen, men også om at de opnår indsigt i de regler og normer for adfærd, som gælder på skolen, da det vil være afgørende for, at børnene oplever at høre til og undgår at føle sig ekskluderede og utilstrækkelige ved overgangen (Schoug Larsen, 2014; Ackesjö, 2014). Schoug Larsen (2014) betoner i forlængelse heraf, at det er vigtigt, at pædagoger forbereder og taler med børn om overgangen ud fra et reelt kendskab til de krav, forventninger og rammer, børnene kommer til at møde. Og det kan kun ske gennem samarbejde på tværs mellem dagtilbud og skole.

Broström (2002) lægger vægt på, at skole og dagtilbud arbejder sammen om at gøre skolen spændende og attraktiv for børnene, da den gode skolestart vil bero på deres lyst til og motivation for at gå i skole. Dette handler som tidligere nævnt om, at arbejde med at fjerne børnenes usikkerhed og nervøsitet omkring opstarten. Broström lægger som den øvrige litteratur vægt på, at gensidige besøg, hvor børnene besøger skolen og børnehaveklasselærerne besøger dagtilbudet, ikke er tilstrækkelige, men at børnene skal have mulighed for at deltage i aktiviteter i hele deres børnehavetid, som afdramatiserer aktiviteterne i skolen. Derudover lægger Broström vægt på betydningen af, at pædagogerne italesætter skolen positivt, idet pædagogerne herigennem er med til at forme børnenes billede af skolen. Det er således fx vigtigt, at børnehavepædagoger undlader 'at true' med skolen, fx ved at undgå sætninger som: "Du skal lære at opføre dig ordentligt til du kommer i skole."

4.1.2 Systematisk brug af skoleparathedsvurderinger

I tilknytning til forberedelsesfasen er skoleparathedsvurderinger også udledes som et tema i litteraturen. KORA (2015) peger på, at systematisk brug af skoleparathedsvurderinger medvirker til at sikre, at kun de børn, der er skoleparate, indleder en overgang til skolen. Det synes således at have en vis positiv betydning for børnenes læringsudbytte, at daginstitutionerne anvender skoleparathedsvurderinger, inden børnene skal starte i skole. Det skyldes ifølge undersøgelsen, at der er færre børn fra institutioner, som anvender disse redskaber, som viser tegn på vanskeligheder, når de sammenlignes med børn fra institutioner, som ikke anvender parathedsvurderinger. Det hænger formodentlig sammen med, at brugen af parathedsvurderinger udskyder skolestarten for de børn, som ellers ville have udvist vanskeligheder, og resultatet indikerer derfor, at brugen af parathedsvurderinger i forberedelsesfasen kan bidrage til at understøtte en god overgang.

4.2 Separationsfasen

I separationsfasen løsnes barnet fra tidligere relationer og sammenhænge og træder ind i nye omgivelser. Ifølge Schoug Larsen sker den følelsesmæssige separation længe før den fysiske, idet børnene gør sig tanker og overvejelser om, hvordan det vil blive at sige farvel til gode venner og voksne (Schoug Larsen, 2014). Barnets adskillelse i forbindelse med overgangen fra børnehave til skole og SFO er en reel separationsproces, hvor barnet bevæger sig i spændingsfeltet mellem separation og individuation. Denne bevægelse rummer mulighed for, at barnet vokser og dygtiggør sig, men er ofte også kendetegnet af elementer af angst, savn og utryghed.

4.2.1 Social og faglig kontinuitet i overgangen

Den tematik, der i høj grad gør sig gældende i forhold til virkningsfulde tiltag på organisatorisk niveau, handler om at sikre en social og faglig kontinuitet i overgangen mellem dagtilbud og skole. Forskningen indikerer således, at fysisk, social og kulturel diskontinuitet, dvs. det at træde ind i et nyt miljø, i nye relationer og i omgivelser med nye normer, kan opleves problematisk i over-

gangen og påvirke skolegangen negativt. Der er dog uenighed om, hvordan de forskellige former for kontinuitet bør vægtes, idet dele af forskningen også peger på, at børnene forventer, at skolen er noget anderledes, og diskontinuitet bliver da noget positivt, der markerer for dem, at de er blevet ældre og mere kompetente (Ackesjö, 2015; 2014).

Ackesjö & Persson (2014) og Ackesjö (2014) fremhæver særligt den *socialle diskontinuitet* i forbindelse med overgange som et opmærksomhedspunkt, dvs. det, at børn oplever brud i deres nære relationer og trækkes ud af vante sociale fællesskaber. Undersøgelserne peger således på, at overgange kan forårsage en form for relationel stress hos børn, fordi deres tilhørsforhold til sociale fællesskaber bliver prøvet. I Ackesjö (2014; 2015) fremhæves det, at forskningen også har vist, at børn, der omvendt får mulighed for at starte i skole med tidligere kammerater, har et læringsmæssigt forspring. Det kan derfor give anledning til overvejelser om, hvordan man på institutionsniveau og i samarbejdet mellem skole og dagtilbud kan arbejde med tiltag, der adresserer de bekymringer, nogle børn har om at skulle forlade venner og nære voksne, da det kan påvirke deres tryghed og den positive overgang. Schoug Larsen (2014) og Ackesjö (2014) peger i den forbindelse på, at der ofte er langt større fokus på alt det nye og spændende, fremtiden vil bringe med overgangen, men langt mindre opmærksomhed på afsked, separation og bearbejdning af afsavn, som børnene ellers også har brug for (EVA, 2015; 7).

Derudover fremhæves i nogle af undersøgelserne, at der i samarbejdet mellem dagtilbud og skole kan sættes fokus på, hvordan man udformer den mest optimale klassesammensætning i den nye børnehaveklasse under hensyntagen til børns behov for social kontinuitet. En række ydre omstændigheder såsom børnetal, forældres valg af skole til deres børn, overgange fra mange forskellige dagtilbud til den samme skole etc. kan gøre dette vanskeligt, men social kontinuitet fremhæves som noget, der bør efterstræbes. Dette da forskningen viser, at ikke mindst kammeratskabs- og venskabsforhold har stor betydning for børns oplevelse af sikkerhed og tryghed, som i sidste ende fremmer den gode overgang (Ackesjö, 2014; 2015; Broström, 2002). Stanek (2011) lægger også vægt på det sociale aspekt i overgangen, og at børns deltagelsesmuligheder i børnefællesskaber har betydning for en god overgang til skolen. Hun viser, at børns deltagelsesmuligheder i skolestarten dels er knyttet an til deres tidligere deltagelsesmuligheder fx i børnehaven og dels ser ud til at have betydning, både når de tidligere børnefællesskaber flytter med i skolen, og når de ikke gør. Hun peger derfor også på, at det professionelle arbejde i skolestarten må have blik for børnenes deltagelse i børnefællesskaber, herunder indblik i børnenes konkrete deltagelsesmuligheder og understøtte social strukturering af børnene, fx inddelingen i klasser, der bakker op om, og ikke står i vejen for børns deltagelse i børnefællesskaber. Hendes analyse viser endvidere, hvordan børnenes deltagelsesmuligheder i børnefællesskaber har betydning for deres deltagelse i skolens dagsorden, dvs. at deres læringsmuligheder ser ud til at være knyttet sammen med deres mulighed for at deltage i fællesskabet. Det peger derfor i retning af, at det i overgangen er vigtigt, at fagpersonalet har viden om og understøtter børns deltagelse i fællesskaber. Dette forudsætter at personalet har viden om, hvilke relationer børnene har adgang til og indgår i, og aktivt anvender denne viden til at organisere, hvordan rammerne for overgangen kan understøtte børnenes deltagelsesmuligheder.

Børnenes behov for kontinuitet berøres i undersøgelserne også i form af *faglig kontinuitet*. Schoug Larsen (2014) sætter således fokus på, at det er vigtigt, at der skabes en vis genkendelighed på tværs af børnehave og skole for at understøtte børnenes begyndende *integrationsproces* i skolen. Det kan fx være, at dele af skolens lokaler indrettes, så de ligner dele af indretningen i børnehaven, at børnene kender de sange, der synges, eller at skoledagen indledes med en morgensamling, som børnene kender det fra børnehaven. At skabe denne kontinuitet i det indhold, børnene møder, kræver, at dagtilbud og skoler har et udvidet samarbejde om det faglige indhold af aktiviteterne.

Schoug Larsen (2014) efterlyser derfor, at dagtilbud og skoler udvider deres samarbejde, så det ikke er begrænset til enkeltstående og afgrænsede begivenheder som gensidige besøg, overleveringssamtale eller fælles forældremøder, men udvides til også at være et samarbejde om at ska-

be læringsspor for børnene mellem børnehave og skole. Et læringsspor defineres som noget, barnet er optaget af, som det har lært sig eller er på vej til at lære, og som er relevant og brugbart i forhold til de krav og udfordringer, barnet møder i det nye. At samarbejde om at skabe læringsspor kræver dog, at de professionelle har gensidigt kendskab til og spejler hinandens praksis, så de kan skabe genkendelige koblingspunkter for børnene mellem børnehave og skole.

Lignende tematik tages op af Brostöm (2013; 2002). Her sættes også fokus på, at børnehavepædagog og indskolingslærer må arbejde sammen om at skabe sammenhæng i skolen og børnehavens indhold, således at børnene oplever, at det, der sker i skolen, er en forlængelse og videreudvikling af det, de kender fra børnehaven. Den indholdsmæssige kontinuitet skal på linje med den sociale kontinuitet være med til at sikre, at børnene føler tilpashed i overgangen og dermed kan få udbytte af undervisningen. Tilpashed kommer, når børnene føler, at de kan mestre de faglige udfordringer og de krav, der stilles til dem, hvorfor det er vigtigt at arbejde med kontinuitet, så skiftet sker så glidende som muligt. At skabe genkendelighed for børnene i overgangen er derfor også et spørgsmål om at understøtte børnenes oplevelse af at være kompetente. For selv om børn har udviklet kompetencer, færdigheder og adfærdsmåder, som gjorde dem til velfungerende børn i børnehaven, kan de opleve sig som mindre kompetente i en ny kontekst i skolen. At børnene tager noget kendt med sig over i den nye kontekst bidrager derfor til, at de i hvert fald på nogle områder oplever at være kompetente og kan opretholde et selvværd, som har betydning for en god skolestart (Broström, 2003).

Broström (2013) foreslår følgende overgangsaktiviteter, som kan bidrage til, at børnene oplever indholdsmæssig kontinuitet:

- At børn går i skolegrupper, hvor de laver aktiviteter, der minder om aktiviteterne i skolen
- At pædagoger og lærere arbejder sammen om at skabe ensartet læringsindhold og koordinerer læreplaner
- At der arbejdes med barnets spor, dvs. at der arbejdes med et tema og indhold i børnehaven som fortsættes i skolen, hvor børnene dermed arbejder videre med noget, de allerede ved noget om.

4.3 Integrationsfasen

Integrationsfasen er tiden efter selve overgangen, hvor barnet skal etablere sig i sit nye miljø. Det er afgørende, at barnet hurtigt danner sig en fornemmelse af, hvordan man opfører sig i det nye miljø, og hvad der forventes af en. Schoug Larsen opererer i den forbindelse med begrebet *overgangsmarkører*, der er en særlig type markør, som signalerer "sådan gør vi her", og som indeholder træk, barnet kender fra tidligere. Dvs. at der skabes en vis genkendelighed på tværs af børnehave og skole for at understøtte børnenes integrationsproces.

4.3.1 En målrettet individuel understøttelse af barnet i opstarten

Den førnævnte tematik vedrørende social og faglig kontinuitet hører således også til integrationsfasen, og derudover giver undersøgelserne anledning til at fremhæve en tematik vedrørende en målrettet individuel opstart som relevant i forhold til tiltag på organisatorisk niveau.

KORA (2015) drager en række konklusioner om, hvilke tiltag der kan iværksættes i skolen efter overgangen. Undersøgelsen er gennemført i forhold til børn med vanskeligheder i 0.-1. klasse og viser, at kommuner med fordel kan være opmærksomme på at styrke den fælles opmærksomhed og samarbejdet mellem skolens indskoling og SFO om at tilbyde aktiviteter, der støtter elevernes læringsparathed.

Undersøgelsen konkluderer også, at lektiecaféer på skolen, hvor elever med vanskeligheder kan få støtte og hjælp, kan være med til at fremme elevernes læring og trivsel. I selve undervisningssituationen peges endvidere på, at det kan have en positiv betydning for børnenes læring, at der er en andetsproglærer til stede i store dele af undervisningen. I forbindelse med gruppearbejde viser det sig også som en fordel, når elever deles op på en måde, så de fagligt svage og

de fagligt stærke elever er i gruppe sammen. Der vises også en positiv betydning for børnenes trivsel og læring, når skoler iværksætter særlige rådgivende samtaler med forældre med børn med vanskeligheder, samt at skoler etablerer legegrupper for eleverne efter skoletid.

Endelig viser undersøgelsen, at bistand fra kommunens PPR, fx i form af psykolog, fysio- og/eller ergoterapi eller høre- og talekonsulent i 0. klasse, understøtter, at børnene trives bedre i 1. klasse. Derudover ses at støtte fra støttepædagog i SFO i 0. klasse har en positiv sammenhæng med, at eleven trives bedre i 1. klasse, og endelig at særlig støtte til elever med vanskeligheder i lek-tiecafe forbedrer barnets sociale og psykiske trivsel fra 0.-1. klasse.

4.4 Tværgående tematikker

Ud over de ovennævnte tematikker, der knytter sig til de enkelte faser i transitionsmodellen, har litteraturen også givet anledning til at udlede yderligere tre tematikker i organiseringen af overgangen. Disse tematikker går på tværs af de tre faser.

4.4.1 Hyppig videndeling og dialog om hinandens praksis

Den ene tematik omhandler hyppig videndeling og dialog. Flere af undersøgelseerne sætter fokus på øget dialog mellem skole og dagtilbud. Øget dialog mellem dagtilbud og skole har flere formål. Broström et al. (2006) anbefaler en række udvekslingsaktiviteter, som dels skal gøre dagtilbudet klogere på præcis, hvilke kompetencer skolerne efterspørger, at dagtilbuddet arbejder med, dels skal styrke skolernes indsigt i de børn, de modtager, og endelig skal hjælpe dagtilbud og skole til at koordinere fx læringsindhold på tværs, som også Schoug Larsen og Brrostöm efterlyser. Temaet 'øget dialog' er derfor på mange måder gennemgående og en forudsætning for at arbejde med øvrige temaer som fx øget kontinuitet og genkendelighed. Følgende aktiviteter foreslås af Broström et al. (2006) og suppleres her med indsigter fra den øvrige litteratur:

Besøgsaktiviteter:

- Børnehavens pædagoger, indskolingspædagogerne og lærerne besøger gensidigt hinanden for at orientere sig i hinandens praksis. Det vil fx sige, at skolens indskolingspædagoger og lærere må skaffe sig kendskab til dagtilbuddenes pædagogik, mens dagtilbuddenes pædagoger må skaffe sig indsigt i indskolingsklassens pædagogik. Derved understøttes dagtilbuddet i mere målrettet at kunne udvikle en pædagogik til de ældste børn, der også er skoleforberedende, mens lærere omvendt får indsigt i de børn, der starter i skole og den pædagogiske baggrund og læringsmiljøet, de kommer fra.

Pædagogiske samarbejds- og koordineringsaktiviteter:

- Børnehavens pædagoger og teamet af lærer- og indskolingspædagoger koordinerer børnehavens og indskolingsklassernes læreplaner.
- Børnehavepædagogerne, indskolingspædagogerne og lærerne udarbejder en beskrivelse af nødvendige forudsætninger for at opnå en god skolestart. Indskolingslærere og dagtilbudspædagoger kan have meget forskellige perspektiver på overgangsarbejdet og nødvendige kompetencer, og det er derfor væsentligt med en åben dialog, som kan synliggøre sådanne forskelle. Aarneus og Ammilon (2015) viser i deres studie således også, at manglende dialog mellem dagtilbud og skole kan forårsage, at pædagoger er usikre på, hvorvidt de forbereder børnene på det rigtige.
- Børnehaven formidler dokumentation af de erfaringer, viden og færdigheder, barnet har erhvervet sig i børnehaven. Det understøttes også af KORA (2015), at udveksling af oplysninger om det enkelte barns vanskeligheder, fx adfærdsvanskeligheder, psykiske vanskeligheder, følelsesmæssige problemer, indlæringsproblemer o.l., er vigtigt, inden barnet starter i skole, da dette har positiv betydning for børnenes koncentration og læring i 0. klasse. Dette fordi skolerne er mere opmærksomme på børnenes behov.

4.4.2 Faste samarbejdsprocedurer og ledelsesfokus

En anden tematik omhandler faste samarbejdsprocedurer mellem børnehave og skole. Det succesfulde samarbejde om overgange består således ikke udelukkende i ovenstående udvekslingsaktiviteter, men i høj grad også i at samarbejdet er forpligtende og har en fast og kontinuerlig karakter. I vejledningsmaterialet, udgivet af det norske Kunnskapsdepartement foreslås det at anvende tids- og ansvarsforpligtende planer og/eller års- og virksomhedsplaner, som udveksles mellem børnehave og skole. Ved at anvende faste planer for samarbejdet, som alle parter er bekendte og indforståede med, sikres en større kontinuitet og sammenhæng i samarbejdet og dermed i overgangen. En anden anbefaling er, at kommuner formulerer kommunale retningslinjer for institutionernes samarbejde om børnenes overgang (Broström et al., 2006).

En vigtig forudsætning for gode samarbejdsprocedurer på tværs af børnehave og skole er desuden et *ledelsesfokus*. Ved at ledelsen i både børnehave og skole prioriterer, at medarbejderne afholder fælles møder, hvor de tilrettelægger det enkelte barns overgang, etableres gode samarbejdsprocedurer, der understøtter den gode overgang (Kunnskapsdepartementet 2008). Flere undersøgelser sætter således også fokus på, at ledelser og kommuner nødvendigvis må prioritere tid og ressourcer til samarbejde og overgangsarbejde, hvis arbejdet med den gode overgang skal blive en realitet (Broström et al., 2006; Broström, 2002).

4.4.3 Forældreinddragelse

Endelig er forældreinddragelse et tværgående tema i flere af de inkluderede tekster. Broström et al. (2006) fremhæver, at børnenes læring styrkes ved, at forældre medvirker til at understøtte læreprocessen og deltager aktivt i et velfungerende skole-hjem-samarbejde. På den baggrund fremsættes det som vigtigt, at der opmuntres til forældreinvolvering i alle de relationer, der har med skolestart at gøre. Et nært og positivt samarbejde mellem forældre og de professionelle fremhæves som en faktor, der påvirker børns tilpashed ved skolestart, og der peges på, at det er vigtigt at understøtte, at den nærhed, der er i forældresamarbejdet i børnehaven, bliver videreført ved skolestarten (Schoug Larsen, 2014). I vejledningsmaterialet fra Kunnskapsdepartementet (2008) i Norge understreges bl.a., at det er en vigtig rolle for den pågældende kommune at sikre, at forældre har nem adgang til information om deres barns overgang til skole, således at de føler sig oplyst. Især for etniske minoritetsforældre kan der være et yderligere behov for at oversætte informationsmaterialet til flere sprog eller at involvere en tolk i de situationer, hvor forældrene inviteres til samtale/møde i henholdsvis børnehaven eller skolen (Kunnskapsdepartementet 2008). En god overgang kræver således opmærksomhed fra flere parter, herunder også at barnet modtager støtte fra forældre, familier og nærmiljø (Broström, 2003).

4.5 Sammenfatning

De udledte temaer i litteraturen peger på centrale tiltag i organiseringen af overgangen mellem dagtilbud og skole. De inkluderede undersøgelser og artikler er således et udtryk for aktuelt bedste viden og erfaringer om, hvilke tiltag på organisatorisk niveau der kan støtte børn i overgangen fra dagtilbud til skole.

Kortlægningen af spørgsmål 2 peger samlet set på, at følgende tiltag kan være vigtige i overgangen:

- At understøtte børns realistiske og positive forventninger til skolen gennem gensidige besøgsaktiviteter suppleret med aktiviteter i børnehaven, som former børns realistiske forståelse af og evne til at indgå i den nye kontekst.
- Systematisk brug og overlevering af viden fra parathedsvurderinger.
- At sikre størst mulig social kontinuitet i overgangen, herunder samarbejde om den optimale klassesammensætning samt bearbejdning af tab, når social kontinuitet ikke kan opnås.

- At sikre kontinuitet i det faglige indhold på tværs af børnehave og skole, fx gennem koordinering af læreplaner og udvikling af en fælles forståelse af skoleparathed og centrale kompetencer.
- At udveksle viden om elever med særlige behov ved skolestart og imødekomme disse gennem fx lektiecaféer eller lignende tiltag i skolestarten.
- At fastholde et ledelsesfokus på overgangen mellem dagtilbud og skole, således at faste samarbejdsprocedurer etableres og prioriteres.
- At inddrage forældrene i både dagtilbud, skole og overgangen herimellem ved blandt andet at invitere til møder og besøg i både dagtilbud og skole samt tale om eventuelle forskelle i informationsflow og -tilgængelighed.

Afslutningsvis skal det bemærkes, at flere af undersøgelserne fremhæver, at skoleparathed ikke alene kan sikres gennem de aktiviteter, som ligger umiddelbart før, under og efter overgangen. Børns skoleparathed er også et resultat af den udvikling, børn gennemgår gennem hele deres børnehavetid, hvorfor skoleforberedelse i lige så høj grad handler om, at der skabes et godt læringsmiljø i dagtilbuddet, så børnenes rustes med grundlæggende, almene færdigheder og kompetencer (EVA, 2015).

Denne pointe trækker en tråd tilbage til kortlægningens undersøgelsesspørgsmål 1 om virkningsfulde interventioner i dagtilbud med fokus på skoleparathed.

5. BILAG 1: LISTE OVER INKLUDEREDE STUDIER

Ackesjö, Helena (2014). Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter. Ph.d.-afhandling.

Ackesjö, Helena (2015). Den komplexa väven: Att organisera för barns övergångar till och från förskoleklass. Peer reviewed article, vol. 11(4), p. 1-16,

Ackesjö, Helena & Sven Persson (2014). Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk Forskning i Sverige, årg. 19 nr. 1, 2014*

Aarneus, Erika og Linnea Ammilon (2015). Övergåndstället – en studie om övergång och samverkan mellan förskola och förskoleklass. Högskolan i Borås

Bierman, K. L., Welsh, J. A., Heinrichs, B. S., Nix, R. L., & Mathis, E. T. (2015). Helping Head Start Parents Promote Their Children's Kindergarten Adjustment: The Research-Based Developmentally Informed Parent Program. *Child Development, 86(6-), 1877-1891.*

Broström (2002). Kontinuitet og helhed i overgangen fra børnehave til skole. *Barn nr. 1 2002:7-22*

Broström, Stig (2003). Problemer og barrierer i børns læring ved overgangen fra børnehave til skole. *Nordisk pedagogik*

Broström, Stig (2013). Hjælp dog børnene. Overgang for børnehave til skole. Unge pædagoger.

Broström et al. (2006) En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning

EVA (2015). Overgang fra børnehave til skole. Temahæfte 2015

KORA (2015). Undersøgelse af indsætter for og udvikling hos elever, der har vanskeligheder i skolestarten. KORA

Kunnskapsdepartementet (2008). Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Kunnskapsdepartementet

Schoug Larsen, Inge (2014). Overgangen mellem børnehave og skole – den tværprofessionelle opgave.

Schoug Larsen, Inge (2014). På tværs af skolestart.

Stanek, Anja (2011). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO, Roskilde Universitet

What Works, C. (2015). Shared Book Reading. What Works Clearinghouse Intervention Report. Updated April 2015: What Works Clearinghouse.

6. BILAG 2: SØGESTRATEGI

For at sikre et solidt videnskæssigt afsæt for udvikling af interventionen i projekt 'Styrket overgang til skole for udsatte børn i dagtilbud' skal der gennemføres et litteraturstudie af eksisterende dansk og international forskning på området. På baggrund af kortlagte undersøgelser og studier skal der identificeres og udledes virkningsfulde mekanismer og komponenter, der bidrager til at styrke overgangen til skole og som dermed kan integreres i interventionsudviklingen i projektet.

Dette bilag beskriver i det følgende rammen for en systematisk søgning af kilder til litteraturstudiet.

6.1 Litteraturstudiets formål

Formålet med litteraturstudiet er at kortlægge viden om indsatser, der bidrager til at understøtte 4-6-årige udsatte børns skoleparathed og styrke overgangen fra dagtilbud til skole. Overordnet set vil kortlægningen have et todelt fokus. For det første vil kortlægningen have fokus på viden om, hvordan børnenes skoleparathed styrkes, og for det andet hvordan overgangen fra dagtilbud til skole bedst muligt understøttes organisatorisk.

Kortlægningen omfatter *ikke* en systematisk gennemgang af alle studier, men supplerer det eksisterende review om virkningsfulde tiltag i dagtilbud, gennemført af Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU), Aarhus Universitet (Dyssegaard et al., 2013). Dermed gennemføres en kortlægning af eksisterende forskning udgivet efter 2013, som kan belyse viden om effekten af indsatser på børns skoleparathed målt ved skoleparathedsvurderinger.

I det følgende præsenteres inklusions- og eksklusionskriterier for hhv. den indholdsmæssige og den kildemæssige afgrænsning af litteraturstudiet.

6.2 Indholdsmæssig afgrænsning

Søgningen afgrænses i forhold til:

- relevante undersøgelsesspørgsmål
- definition af målgruppen
- typer af relevante interventioner og organisatoriske tiltag.

Ud fra disse afgrænsninger udledes specifikke søgetermer.

6.2.1 Undersøgelsesspørgsmål

Litteraturstudiet skal belyse følgende to spørgsmål.

1) Hvilke virkninger har indsatser i dagtilbud på børns skoleparathed målt ved skoleparathedsvurderinger?

Spørgsmål 1 er identisk med det undersøgelsesspørgsmål, som dannede udgangspunkt for DCU's review i 2013. I dette supplerende litteraturstudie vil der dog være særligt fokus på effektive indsatser for socialt udsatte børn i alderen 4-6 år i dagtilbud og i indskolingen, om end universelle indsatser med fokus på skoleparathed i dagtilbud også indgår som en central del af kortlægningen.

Med virkninger/effekter forstås udvikling i barnets trivsel, udvikling og læring, som (formodes) at kunne tilskrives indsatsen.

Spørgsmålet belyses via en systematisk gennemgang af engelsksprogede peer-reviewed publikationer (fra lande som Danmark normalt sammenligner sig med) i engelsksprogede databaser (se

under *Datakilder*). For så vidt der findes relevante studier på dansk, svensk eller norsk i de nordiske databaser, medtages disse også.

2) *Hvilken viden findes der om, hvordan overgangen fra dagtilbud til skole for socialt udsatte børn understøttes organisatorisk?*

Med viden om *organisatorisk understøttelse af overgangen fra dagtilbud til skole* menes viden om, hvordan aktører i både dagtilbud og indskolingen kan samarbejde om og koordinere børnenes overgang til skole – både forud for, under og efter overgangen. Med organisatorisk understøttelse menes også, hvordan overgange kan organiseres på institutionsniveau og på forvaltningsniveau.

Spørgsmålet belyses med udgangspunkt i en håndsrøgning af svenske, norske og danske publikationer søgt via vidensinstitutioner og forskningsmiljøer (se under *Datakilder*).

6.2.2 Målgruppe

Målgruppen for litteraturstudiet er børn i alderen 4-6 år, der befinder sig i socialt udsatte positioner eller er i risiko for det. Børn i socialt udsatte positioner omfatter børn, der indgår i almenmiljøer, men er udsat for én eller flere af følgende typer af risikofaktorer

- Individuelle risikofaktorer (fx sproglige vanskeligheder, mange konflikter, svært ved at skabe kontakt)
- Familiære risikofaktorer (fx psykiske vanskeligheder, svage forældrekompetencer, manglende overskud)
- Risikofaktorer i omgivelserne (fx social isolation/spinkelt netværk, manglende fritidsmuligheder)

Målgruppen er børn, der er indskrevet i dagtilbud og skal starte i skole – eller børn, der netop er startet i skole.

6.2.3 Interventioner

Spørgsmål 1

Der er under spørgsmål 1 fokus på specifikke, identificerbare interventioner i dagtilbud indenfor almenområdet, mens studier der undersøger effekten af adgang til dagtilbud, ikke er inkluderet. Der er tale om interventioner rettet mod hele børnegruppen (universelle indsatser, men også gruppebaserede indsatser rettet mod udvalgte børn i almenmiljøet). Fokus vil samlet set være på de interventionstyper, som i dansk sammenhæng kan iværksættes efter dagtilbudsloven.

Spørgsmål 2

Der er under spørgsmål 2 tale om organisatoriske tiltag på institutionsniveau eller forvaltningsniveau, som kan understøtte overgangen fra dagtilbud til skole, og som kan understøtte, at der videregives relevant information om barnet mellem dagtilbud og skole. Der er derfor ikke tale om egentlige interventioner over målgruppen.

6.3 Kildemæssig afgrænsning

6.3.1 Geografisk afgrænsning

Spørgsmål 1: Vestlige lande i Europa, USA, Canada, Australien, New Zealand
Spørgsmål 2: Nord.

6.3.2 Sproglig afgrænsning

Spørgsmål 1: Engelsk, dansk, norsk, svensk
Spørgsmål 2: Dansk, norsk, svensk.

6.3.3 Metodisk afgrænsning (dokumenttype):

Spørgsmål 1:

Der er fokus på at identificere undersøgelser med tilstrækkelig forskningsmæssig kvalitet på området, dvs. undersøgelser, hvis resultater kan give belæg for videnskabeligt baserede anvisninger til praksis. I den systematiske databasesøgning inkluderes derfor:

- Sekundærlitteratur i form af systematiske reviews (reviews baseret på randomiserede kontrollerede forsøg (RCTs)), der gengiver eksisterende forskning fra flere studier
- Primærlitteratur i form af RCTs.

Når der kun inkluderes systematiske reviews og RCTs, skyldes det, at fokus er på at identificere viden på højeste evidensniveau, samt at fokus er på virkningsfulde mekanismer, som kan understøtte udsatte børns kognitive og socioemotionelle udvikling og dermed deres skoleparathed.

Spørgsmål 2: Idet der er fokus på en anden type af viden, nemlig om organisatorisk understøttelse, som sjældent undersøges i eksperimentelle studier, inkluderes et bredere spektrum af dokumenttyper under dette undersøgelsesområde, herunder både kvantitativ og kvalitativ nordisk forskningslitteratur.

6.3.4 Tidsmæssig afgrænsning

Publikationer fra følgende tidsperiode inkluderes: 2014 – 2015

6.3.5 Datakilder

Publikationer søges fra følgende kilder:

Databaser

Udenlandske databaser:

Britisk Education Index; Australian Education Index; PsychINFO (Herunder ERIC)

Nordiske databaser:

Libris (svensk nationalbibliografi), NBBF – Nasjonalt bibliotek for barnevern og familievern,

Institutioner

Danske institutioner

SFI, Vidensportalen, DSI, Danske Regioner, KL, kommuner, KORA, SIM, Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, Socialstyrelsen, Danmarks evalueringsinstituts database: nb-ecec.org/

Norske og svenske institutioner:

RKBU Nord – Regionalt kunskapscenter for barn og unge ved Universitetet i Tromsø, RKBU Midt-Norge, RKBU Vest, RBUP Öst og Sör, Kunnskabscentret, SBU, Svenske Socialstyrelsen, Forte-

Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd, Malmökommissionen, Stiftelsen Almäna Barnhusen, MUCF, Barnombudsmannen, HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.

6.3.6 Søgetermer

Nedenfor er udledt søgetermer for begge undersøgelsesspørgsmål. Formålet er at højne overblikket og bevare systematikken under arbejdet med at afsøge litteraturen. Konkret er søgeled og dertilhørende søgetermer struktureret, så de stemmer overens med de naturligt afgrænsede delelementer i hvert undersøgelsesspørgsmål, således at søgningens indhold målrettet besvarer disse.

Søgetermer for undersøgelsesspørgsmål 1	
Undersøgelses-spørgsmål 1	<i>Hvilke virkninger har indsatser i dagtilbud på børns skoleparathed målt ved skoleparathedsvurderinger?</i>
Søgetermer	<p><i>Søgeled A: virkninger/effekter</i></p> <p>school readiness</p> <p><i>Søgeled B: Indsatser/interventioner</i></p> <p>Intervention, program, effect, early education</p> <p>OG</p> <p><i>Søgeled C: Målgruppe</i></p> <p>Socially disadvantaged children, Socially disadvantaged families, at-risk children, at risk families, daycare, day-care, day care, preschool , pre-school, pre-K, pre-kindergarten, transition, (4-year-old*, 5-year-old*, 6-year-old* "age 4", "age 5"; "age 6")</p> <p>OG</p> <p><i>Søgeled D: Metode</i></p> <p>Review, RCT</p>

Søgetermer for undersøgelsesspørgsmål 2	
Undersøgelses-spørgsmål	Hvilken viden findes der om, hvordan overgangen fra dagtilbud til skole for socialt udsatte børn kan understøttes organisatorisk?
Søgetermer	<p><i>Søgeled A: Indsatser/tiltag</i></p> <p>Overgang til skole, organisatorisk sammenhæng, koordinering, kontinuitet, organisatorisk understøttelse</p> <p>OG</p> <p><i>Søgeled B: Målgruppe</i></p> <p>Socialt udsatte børn, socialt udsatte familier, forældre støttebehov, risiko, risikozonen, risikoadfærd, adfærdsvanskeligheder, socioemotionelle vanskeligheder</p> <p>OG</p> <p><i>Søgeled C: Organisering</i></p> <p>Ledelse, organisering, kompetencer, viden, metode, samarbejde, koordinering</p> <p>OG</p> <p><i>Søgeled D: Aktører</i></p> <p>Kommune, myndighed, skole, institution, dagtilbud, pædagog, lærer, frontpersonale, fagprofessionel, praktiker, forældre</p>

