****

*University College Lillebælt*

*Pædagoguddannelsen i Odense*

**TVÆRPROFESSIONELT SAMARBEJDE**

**2010**

Ayse Dalman, Efatsadat Rafizadeh

Vejleder:Jannie Nielsen

Antal anslag inkl. mellemrum: 21.565

15-01-2010

****

Pædagogisk kontinuitet

Indholdsfortegnelse

[Indledning 3](#_Toc251254361)

[Problemformulering 3](#_Toc251254362)

[Metode 4](#_Toc251254363)

[Pædagogisk kontinuitet 4](#_Toc251254364)

[VYGOTSKY’s teori 6](#_Toc251254365)

[Manglende forbindelser 6](#_Toc251254366)

[To verdener, to kulturer 7](#_Toc251254367)

[Pædagogisk og didaktisk udfordring 8](#_Toc251254368)

[BRONFENBRENNERs teori 8](#_Toc251254369)

[Samarbejde mellem børnehave, skole og fritidsinstitution 10](#_Toc251254370)

[Overgange og skift 10](#_Toc251254371)

[Manglende forbindelser 11](#_Toc251254372)

[Samarbejde mellem pædagoger 12](#_Toc251254373)

[Kilder 13](#_Toc251254374)

[Bilag 14](#_Toc251254375)

# Indledning

Børn er blevet ’store’ og til en vis grad selvhjulpne, når de går ud af børnehaven og begynder i skole og fritidsinstitution. Skolestarten er en milepæl i barnets liv og er genstand for stor opmærksomhed – både hos børnene selv og ikke mindst i deres familie. Skiftet har betydning for et barns udvikling og læring. De fleste børn er forventningsfulde og glæder sig til skiftet. Andre er mest af alt nervøse, og for nogle bliver det et problem at komme ind i den nye og fremmede verden med anderledes rammer og krav, end de var vant til. De har brug for en mere tryg overgang og for voksne, både forældre og ansatte, der er forberedt på at give dem en ekstra hjælpende hånd. Skiftet bør foregå som en kontinuerlig proces, hvor der er sammenhæng, støtte og parathed hos barnet. Overgangen bliver kun et problem for et fåtal af børnene - men for disse få kan der blive tale om store vanskeligheder. I en undersøgelse fra Undervisningsministreret anføres, at: ”det gælder for det første, at der på de yngste klassetrin er flere forstyrrende elever end på de ældste klassetrin. Værst står det til i børnehaveklassen (..) ... i børnehaveklassen og 1. klasse er det især tilvænningen til nye regler, rammer og arbejdsformer, der volder problemer. Overgangen fra dagtilbud til børnehaveklasse og fra børnehaveklasse til 1.klasse er tydeligvis ofte svær ”.[[1]](#footnote-1) Med andre ord: et samarbejde mellem de professionelle i børnehaverne, skolerne og fritidsinstitutionerne er en væsentlig forudsætning for, at børnene kan få og opleve en overgang kendetegnet ved en kontinuitet. For selv at få en forståelse af børnenes udvikling og deres samarbejde med den voksne vil vi i denne opgave arbejde med den pædagogiske kontinuitet, bl.a. for at undersøge, hvilke teorier og metoder, der kan anvendes på dette område.

# Problemformulering

Hvordan kan vi som pædagoger give barnet en oplevelse af sammenhæng og genkendelighed i overgangen fra børnehave til skole?

Ud fra ovenstående spørgsmål vil vi i denne opgave især koncentrere os om følgende:

* Hvad betyder pædagogisk kontinuitet?
* Hvorfor er det vigtigt, at man som pædagog har et godt samarbejde mellem skole og SFO?

# Metode

I vores indsamling af viden har vi læst relevant faglitteratur samt søgt informationer på internettet. Vi har interviewet en pædagog fra *Kastaniehuset, Kagså* (som hun arbejder med skolegruppe 5-6 årlig)med henblik på at få besvaret vores spørgsmål omkring pædagogisk kontinuitet. For at få inspiration fra det virkelige liv interviewede vi derudover nogle børn, som går i 4. og 5. klasse om deres oplevelse af overgangen til skolelivet.

# Pædagogisk kontinuitet

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

Hvordan en sådan pædagogisk kontinuitet konkret kan realiseres er noget, der i hvert enkelt tilfælde skal overvejes, defineres og skræddersys af de involverede institutionelle parter i samarbejde med forældrene.

En overgangspædagogik med fokus på pædagogisk kontinuitet kræver en faglig kompetence i f.eks. håndtering af særlige pædagogiske metoder og redskaber, herunder metoder til iagttagelse, undersøgelse, planlægning, projektorganisering og evaluering af den pædagogiske praksis. Men det kræver også strukturelle institutionelle ordninger i kommunen, som muliggør tættere og gensidigt forpligtende relationer og tilhørsforhold mellem bestemte daginstitutioner og givne skoler. Det sidste er en vigtig og nødvendig forudsætning for, at der kan etableres et fælles pædagogisk-didaktisk grundlag og en faglig udvikling og videreudvikling på området. Ved brug af systematikken kan kufferterne medvirke til at skærpe den pædagogiske bevidsthed. Kufferten er et pædagogisk redskab, som er udviklet i Cesenatico i Italien af skoledirektør Giampietro Lippi, der er administrativ og pædagogisk leder af tre børnehaver og tre folkeskoler i Cesenatico[[2]](#footnote-2).

**En ”her er jeg” kuffert**

En” her er jeg” kuffert, som indeholder:

- barnets tegning af sin familie

- en tegning af ”min drøm om skolen”

- en foto/tekst planche: ”barnets kompetenceportræt”, som beskriver barnets stærke sider

- og endelig et målebånd, som viser barnet højde lige før skolestart.

Disse ting skal støtte barnet, når der skal fortælle om sig selv i de nye sammenhænge i SFO og børnehaveklasse. Barnet har sin kuffert med i SFO 1. juni, som er den dag, de starter i SFO. Kufferten følger med barnet i børnehaveklassen i august og året efter i 1. klasse.

**En ”her er vi” skattekiste**

En ”her er vi” skattekiste med børnegruppens mest ”skattede” ting, dvs.:

- et foto af gruppen

- de tre mest skattede sange og fælleslege

- to A3 sider med foto og tekst fra børnegruppens afsluttende projekt i daginstitutionen

- og endelig en kreativ fællesgave, der skal pynter i den kommende SFO fra en på forhånd aftalt besøgsdag i maj - og som følger med i børnehaveklassen i august.

Skattekisten vender tilbage til børnehuset mandag i uge 41, idet børnene da har besøgsdag i deres ”gamle” børnehave. Denne dag afleverer og henter forældrene deres barn i den daginstitution, barnet har gået i før skolestart.[[3]](#footnote-3)

# VYGOTSKY’s teori

Når man taler om Vygotsky, kommer man ikke uden om begrebet "zonen for nærmeste udvikling" (ZNU).  
Ved hjælp af begrebet ZNU forklarer Vygotsky, hvordan man lærer gennem relationer med andre, og løftes op i et højere niveau af forståelse. Zonen for den nærmeste udvikling (ZNU) er det dynamiske rum, hvor den mindrevidende og den merevidende gennem deres gensidige og aktive relation skaber en læringssituation, der peger fremad i udviklingen. Ydermere beskriver Vygotsky ,at man ikke kun lærer noget af at være sammen med en merevidende, men at læring finder sted på kryds og tværs af alle sociale relationer.

Læring sammen med andre er det egentlige grundlag for at lære - både for børn og voksne. Det gælder både mellem mindrevidende og merevidende og mellem to eller flere ligevidende. Vygotsky understreger således, hvor vigtigt det er også at være en del af et fællesskab med ligevidende. En anden vigtig pointe for Vygotsky er, at man ikke kun lærer noget gennem at blive undervist. Vygotsky påpeger, at der sker en overførsel af kulturens og samfundets viden til eleven gennem mange kanaler. Vygotsky mener, at alt læres på to niveauer: først gennem samspil med andre og derefter ved integration i individets mentale struktur[[4]](#footnote-4)

# Manglende forbindelser

Det er vigtigt at slå fast, at skift og brud i børnenes liv jo ikke er problematiske eller dårlige i sig selv. Tværtimod kan dét at bryde med noget uhensigtsmæssigt og skifte til noget andet og mere hensigtsmæssigt fremme et barns udvikling og muligheder. Det, der antages at være problematisk for barnet, er snarere en manglende mulighed for at kunne forbinde “det gamle” med “det nye”, hvorfor det nye kommer til at fremstå som noget fremmed og adskilt i barnets erfaring og tanker. Noget som barnet derfor kan få svært ved at orientere sig i, forholde sig til og håndtere.

Hvis der i børnehaven ikke skabes billeder af, hvad der skal ske i skole og fritidshjem; hvis barnet ikke får mulighed for at blive bekendt med det nye, der venter, før det står midt i det, og skolen ikke formår at forbinde sig til den pædagogiske virkelighed, barnet kender og kommer fra i børnehaven, står barnet reelt uden støttemuligheder for at etablere følelsesmæssige og mentale forbindelser mellem det børnehavebarn det var, og det skolebarn, som det skal blive. Det er således op til barnet selv at skabe disse forbindelser.

# To verdener, to kulturer

Daginstitutionen og skolen fremstår som to adskilte og på mange måder modsatrettede institutionelle verdener - med forskellige logikker, regler og normer. For nogle børn kan dette for eksempel komme til udtryk ved, at noget, som barnet tidligere har oplevet at blive anerkendt for - som fx. virketrang, nysgerrighed, spørgelyst, evne til at lege og fantasere - kan blive et problem i skolen. For skolen har andre krav og forpligtende mål overfor børnenes læring og udvikling end daginstitutionen. Børn kan således risikere at stå midt i et erkendelsesmæssigt vakuum, fordi de erfaringer, de kommer med, ikke umiddelbart kan bruges i skolens rum. Den manglende forbindelse mellem børnehave og skole har således to retninger og to involverede parter: Børnehaven, der i kraft af manglende viden om og indsigt i skolelivet ikke formår at rette sin virksomhed fremad, og skolen, der i kraft af manglende orientering mod børnehave livet, ikke formår at rette sin virksomhed bagud mod det liv, børnene kender til og som deres adfærd og selvforståelse er forankret i.

Den måde, overgangen mellem daginstitutionen og skole forløber på, har stor betydning for, hvordan barnet kommer til at opfatte sig selv som lærende individ. Jo bedre skolen er til at møde - og koble sig til - de pædagogiske processer, barnet kender fra børnehaven, desto større sandsynlighed er der for, at barnets syn på sig selv og sin nye rolle som skoleelev vil udvikle sig i positiv retning. At det tør tro på sine egne evner, og udvikle en tillid til, at det kan klare sig i skolemiljøet. Det, der synes afgørende i den forbindelse, er, hvorvidt barnet formår at skabe en meningsfuld sammenhæng mellem de erfaringer, det bringer med sig og det nye, det møder i skolen. Opgaven handler altså om at skabe disse forbindelsesmuligheder mellem børnehave og skole - for barnet og for den pædagogiske og didaktiske praksis.[[5]](#footnote-5)

# 

# Pædagogisk og didaktisk udfordring

Udfordringen handler i høj grad om at kunne håndtere overgangen - ikke kun institutionelt- strukturelt fx i betydningen ”at bygge bro”, men også og *især* pædagogisk-metodemæssigt. Det handler om at udvikle en slags overgangspædagogik som tager udgangspunkt i, at ”forberedelsen” til skolen ikke kun er en privat forældreopgave, men også en institutionel og offentlig pædagogisk opgave, som de involverede faggrupper må tage på sig og være fælles om at løse. En pædagogik, som tager højde for og medtænker børnenes behov og interesser, deres identitet og historie, deres kompetencer og særlige potentialer – og ikke deres svagheder og mangler! Hvordan daginstitutionspædagogikken og skolens didaktik kan mødes og arbejde sammen ved skolestart, ud fra deres særegenhed og forskellighed, er en vigtigt fremtidsudfordring, der kræver partnerskaber om børns udvikling og læring på tværs af fagligheder og kompetenceområder. Det er en udfordring, som rummer både personlige, sociale og samfundsmæssige perspektiver i relation til børns udvikling, dannelse og kapaciteter. Forberedelsen betyder ikke, at børnehaven skal overtage skolens undervisningsopgave, men at kunne dele med skolen – og for fritidshjemmets vedkommende udvalgte erfaringer og erkendelser, der udspringer af særligt betydningsfulde aktiviteter, projekter, historier og begivenheder i børnenes (sidste) børnehave tid.[[6]](#footnote-6)

# BRONFENBRENNERs teori

At skabe forbindelsesled fra ét institutionsmiljø til et andet har optaget den amerikanske forsker Uri Bronfenbrenner meget. Han er især kendt for sin teori om udviklingsøkologi, der tager sit udgangspunkt i den grundtanke, at udvikling altid sker i et aktivt udvekslingsforhold mellem individet og de forskellige miljøer, det befinder sig i gennem sit livsforløb.

Økologibegrebet knytter sig til samspillet mellem individet og dets omgivende miljø. Således kan et individ aldrig eksistere i et tomrum ifølge Bronfenbrenner. De psykologiske og personlighedsmæssige egenskaber, der udvikles, må altid ses i sammenhæng med den sociale kontekst, som individet befinder sig i.

Bronfenbrunners økologiske model har 4 relative systemer - mikro, meso, exo og makro:

**Mikrosystemet** bestå af et individs (barnets) helt nære og daglige relationer som familie og nære slægtninge/venner, folk i nabolaget og institutionen eller skolen.

**Mesosystemet** bestå af forbindelserne mellem to eller flere mikrosystemer, som barnet deltager i.

**Exosystemet** består af øvrige sociale relationer, som individet ikke er en direkte del af, men som er vigtige for forældrene og dermed også indvirker på familiens trivsel. Exosystemet omhandler forældrenes arbejdsplads, kolleger, slægtninge og forældrenes venner.

**Makrosystemet** dækker over de samfundsmæssige systemer, som fx regering og offentlige tjenester og de love, regler og værdier, der hersker her.

Bronfenbrenners arbejde bidrager til at skabe forståelse for, hvilke relationer, der bør tilstræbes i et samarbejde mellem børnehave og skole, for at give barnet de bedst mulige udviklingsbetingelser i forbindelse med overgangen. Hans hypoteser fremhæver også betydningen af at gøre forældrene til aktive samarbejdspartnere. Bronfenbrenners udviklingsøkologiske model beskriver endvidere trinvise udvidelser af børns miljø.[[7]](#footnote-7)

# Samarbejde mellem børnehave, skole og fritidsinstitution

Samarbejdet mellem dagtilbud og fritidshjem/skole skal give større helhed og sammenhæng i barnets liv og lette overgangen fra den ene institutionstype til den anden for det enkelte barn. Samarbejdet mellem dagtilbud og fritidshjem/skole må bygge på tillid og respekt for hinandens faglighed. En sådan dialog bygger på ligeværdighed mellem alle samarbejdsparter. Den enkelte pædagog eller børnehaveklasseleder står imidlertid ikke alene med opgave og ansvaret. Samarbejdet om børns udvikling og læring i skolestarten i en givet kommune eller et distrikt involverer fx kommunens pædagogiske konsulenter og indskolingskonsulenter og ikke mindst forældrene, som har medindflydelse i både daginstitution og skole.

Det er vigtigt, at alle parter fra starten inddrages i beslutninger om rammer og målsætninger for og indholdet i arbejdet, og med indførelse af pædagogiske læreplaner i lov om social service og udsendelse af Bekendtgørelse om indholdet i børnehaveklassen er der taget overordnede politiske beslutninger om denne del af børns liv. Derfor er der nu nye muligheder for kontinuitet i børns institutionelle historie.[[8]](#footnote-8)

Fælles faglig kompetence udviklingI nærværende materiale fremgår det, at de forskellige parter, som har en professionel opgave i forbindelse med børnenes overgang fra børnehave til skole og fritidsinstitution, skal udvikle kontinuitet og nogle nyttige og konstruktive metoder, samarbejdsformer og relationer. Samarbejdet skal bygge på et fælles fagligt begrundet fundament med fælles værdier som ramme. Endvidere skal samarbejdet bygge på en erkendelse af og respekt for, at der skal løses forskellige opgaver i de forskellige pædagogiske institutioner, hhv. skoler. Samarbejdet om de pædagogiske relationer har til formål at kvalificere tilrettelæggelsen af børnenes overgang og at arbejde for børnenes optimale trivsel, læring og udvikling.

# Overgange og skift

Der er gode grunde til at beskæftige sig med overgange i børns liv. Overgange markerer et skift fra noget til noget andet, og sådanne skift antager ofte karakter af brud. Det lille barn går fra hjemmets kendte og trygge miljø over til vuggestuen eller dagplejen, hvor alting er nyt, uvant og fremmed. Her brydes med kendte lugte, genstande, vaner, kontakter og mennesker, hvor nogle pludselig forsvinder og nye kommer til, og barnets livsverden udvides og ændres med ét. Senere går barnet videre til børnehaven, hvilket også som oftest indebærer skift af fysisk og socialt miljø, i et nyt sted med nye voksne og børn. Men barnets største skift må siges at være overgangen fra børnehaven til skolen og fritidsinstitutionen.

Der er nemlig her tale om en form for institutionelt systemskrift, et skift mellem to forskellige verdener, pædagogiske systemer og kulturer. Og hvor børnehaveklassen netop er tænkt at være bindeleddet imellem de to verdener. De fleste børn klarer overgangene og udvikler strategier til at kunne håndtere dem. Men der er også børn, som bliver forstyrret, og som får svært ved at komme over dem. Det ser ud til, at skiftet fra børnehave til skole, er det, der volder størst vanskeligheder for nogle af børnene, udviklingsmæssigt, læringsmæssigt og socialt.

# Manglende forbindelser

Det er vigtigt at slå fast, at skift og brud i børnenes liv jo ikke er problematiske eller dårlige i sig selv. Tværtimod kan dét at bryde med noget uhensigtsmæssigt og skifte til noget andet og mere hensigtsmæssigt fremme et barns udvikling og muligheder. Det, der antages at være problematisk for barnet, er snarere en manglende mulighed for at kunne forbinde “det gamle” med “det nye”, hvorfor det nye kommer til at fremstå som noget fremmed og adskilt i barnets erfaring og tanker. Noget som barnet derfor kan få svært ved at orientere sig i, forholde sig til og håndtere.

Hvis der i børnehaven ikke skabes billeder af, hvad der skal ske i skole og fritidshjem; hvis barnet ikke får mulighed for at blive bekendt med det nye, der venter, før det står midt i det, og skolen ikke formår at forbinde sig til den pædagogiske virkelighed, barnet kender og kommer fra i børnehaven, står barnet reelt uden støttemuligheder for at etablere følelsesmæssige og mentale forbindelser mellem det børnehavebarn det var, og det skolebarn, som det skal blive. Det er således op til barnet selv at skabe disse forbindelser.[[9]](#footnote-9)

# Samarbejde mellem pædagoger

At arbejde med pædagogiske metoder og redskaber på en måde, der tilgodeser kontinuitet, handler altså om at etablere det nødvendige samarbejdes grundlag og skabe positive fælles erfaringer. For at bruge Bronfenbrenners terminologi kan man sige, at jo ”højere op”, man bevæger sig i denne model, desto stærkere forbindes institutionerne i et meso-system.

Den ”højeste” form for samarbejde er at opnå en fælles pædagogisk platform. I en overgangsfase er den store opgave i organiseringen at overvinde den usikkerhed og de fordomme, de to personalegrupper havde i forhold til hinanden, fremgår det af vores interviews. Børnehavepersonalet har typisk set på fritidsordningen som et meget stort sted med alt for mange børn, præget af kaos og manglende overblik, mens fritidsordningens personale typisk har opfattet børnehavepædagogerne som ”omklamrende” og havende svært ved at ”give slip” på børnene. Disse opfattelser og fordomme kan ikke bare lige overvindes, men bearbejdes gennem de indledende møder, hvor begge parter har indflydelse og betydning for forløbet. Åbenheden mod hinandens arbejdsformer, sprog og kultur bevirker, at begge personalegrupper oplever sig anerkendte og velkomne i samarbejdet. Begge parter fortæller, at de i perioden må revurdere mange ting og lade sig inspirere af hinanden i de pædagogiske aktiviteter.[[10]](#footnote-10)

**Konklusion**

Igennem opgaven har vi beskrevet, hvorledes og hvorfor vi finder det relevant at have kendskab til pædagogisk kontinuitet og pædagogiske aktiviteter og samarbejdsformer mellem børnehave og SFO/skole.

I denne forbindelse har vi beskrevet nogle redskaber og metoder, der kan bidrage til samarbejdet. Fx kan kufferten fungere som en naturlig og håndgribelig forlængelse af dialog og samarbejde mellem pædagoger og lærere - og som en konkret foranstaltning i håndtering af overgang mellem børnehave og SFO/ skole. Vi har argumenteret for et tæt samarbejde mellem pædagoger, lærere og forældre – med udgangspunkt i en fagligt begrundet og systematisk måde – og vi har søgt at redegøre for, hvordan vi som pædagoger kan forstås, defineres og anvendes i praksis.

Vygotskys og Bronfenbrenners teorier er anvendt som bidrag til at skabe forståelse for, hvilke samarbejdsrelationer, der bør tilstræbes i et samarbejde mellem børnehave og skole med henblik på at give barnet de bedst mulige udviklingsbetingelser forbindelse med overgangen. Men for at opgaven ikke blot skal omfatte teorier og hensigtserklæringer, har vi også forsøgt at komme kød – konkrete og praktisk gennemførlige forslag – på det skelet, teorierne udgør, og derigennem stræbt efter at gøre vores viden anvendelig i den pædagogiske virkelighed.

# Kilder

*Cecchin D.: Den ”Integrerende baggrund”. Hans Reitzel Forlag – Børn og Unge 1996*

*Cecchin D. & Larsen I. S.: Pædagogiske forbindelser - Kontinuitet mellem børnehave, skole og fritidsordning.*

*BUPL 2002*

*Højholt C.: Samarbejde om børns udvikling. Deltagere i social praksis – Gyldendal 2001*

*Ritchie Tom, Relationer i psykologi - 2005*

*Anerkendende pædagogik - BENTE LYNGE*

*Pædagogisk relations-kompetence- JESPER JUUL. HELLE JENSEN*

Bilag

1. Daniella Checchin.2002s10 [↑](#footnote-ref-1)
2. Daniella Checchin, ,pædagogiske forbindelse,2002,s45 [↑](#footnote-ref-2)
3. Fra KASTENIER HUSET i Gladsaxe Kommune [↑](#footnote-ref-3)
4. 4 Daniella Checchin, pædagogiske forbindelse,2002 [↑](#footnote-ref-4)
5. Daniella Checchin, pædagogisk forbindelse,2002s38 [↑](#footnote-ref-5)
6. Højholt C, samarbejde om børns udvikling [↑](#footnote-ref-6)
7. Daniella Checchin, Pædagogisk forbindelse,2002 [↑](#footnote-ref-7)
8. Højholt C, Samarbejde om børns udvikling,2001 [↑](#footnote-ref-8)
9. Daniella Checchin, pædagogisk forbindelse,2002 [↑](#footnote-ref-9)
10. Højholt C, Samarbejde om børns udvikling,2001 [↑](#footnote-ref-10)