

# Clearinghouse – forskningsserien

2013 nummer 18

## Skoleparathed

## Systematisk forskningskortlægning

af

Camilla Brørup Dyssegaard

Jesper de Hemmer Egeberg

Kasper Steenberg

Dansk Clearinghouse  
for Uddannelsesforskning  
IUP, Aarhus Universitet

København 2013

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning  
er en enhed ved Aarhus Universitet

<b>Titel</b>	Skoleparathedprojekt. Systematisk forskningskortlægning
<b>Copyright</b>	© 2013 by Danish Clearinghouse for Educational Research
<b>ISBN</b>	978-87-7684-895-8
<b>Sektion</b>	Teknisk rapport
<b>Reviewgruppe</b>	Professor Niels Egelund, Center for Strategisk Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet. Professor MSO Stig Broström, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet Professor MSO Charlotte Ringsmose, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet Seniorforsker Lars Klewe, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet
<b>Clearinghouse</b>	Lektor Michael Søgaard Larsen, daglig leder Postdoc Camilla Brørup Dyssegaard <i>Videnskabelige assistenter:</i> Jesper de Hemmer Egeberg Kasper Steenberg <i>Studentermedhjælpere:</i> Katja Neubert Tina Gjerstrup
<b>Projektnummer</b>	12090
<b>Publikationsmåned og -år</b>	Oktober 2013
<b>Denne rapport citeres som</b>	Dyssegaard, C. B., de Hemmer Egeberg, J. & Steenberg, K. (2013) Skoleparathedprojekt. Systematisk forskningskortlægning. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
<b>Kontaktadresse (adresse, telefon, e-mail)</b>	Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning Aarhus Universitet Tuborgvej 164 2400 København NV Telefon: +45 87 16 39 42 cbd@dpu.dk <a href="http://edu.au.dk/forskning/omraader/danskcldclearinghouseforuddannelsesforskning/">http://edu.au.dk/forskning/omraader/danskcldclearinghouseforuddannelsesforskning/</a>

# Forord

---

Hermed udgives denne systematiske forskningskortlægning om, hvilke virkninger indsatser i dagtilbud har på børns skoleparathed målt ved skoleparathedsvurderinger. Projektet er gennemført ved *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet*. Opdragsgiver har været *Ministeriet for Børn og Undervisning* og *Formandskabet for Skolerådet*. Projektet er gennemført i perioden 01.01.2013-07.10.2013.

Projektets reviewgruppe har givet feedback på reviewprocessens generelle forløb og til denne rapport.

Fra Clearinghouse ønsker vi at udtrykke stor taknemmelighed over for medlemmerne af reviewgruppen. De er alle travle forskere, men har alligevel med stort engagement og kompetence stillet sig til rådighed som deltagere i projektet.

Clearinghouse ønsker også at takke *Danmarks Pædagogisk Bibliotek* for en fremragende hjælp med søgninger og fremskaffelse af de mange dokumenter, som undersøgelsen bygger på.

Endelig ønsker Clearinghouse at takke *Ministeriet for Børn og Undervisning* og *Formandskabet for Skolerådet* for den tildelte opgave.

*Michael Søgaard Larsen*

København 01.10.2013

## Resultaterne af den systematiske forskningskortlægning

---

Man kan få adgang til resultaterne på:

<http://edu.au.dk/forskning/omraader/dansclearinghouseforuddannelsesforskning/>

# Sammenfatning

---

## Hvad ønsker vi at få at vide?

Hvilken empirisk forskning er der gennemført til belysning af effekten af indsatser i dagtilbud på børns skoleparathed målt ved skoleparathedsvurderinger, og hvordan foregår skoleparathedsvurderinger i praksis på tværs af 12 skolesystemer?

## Hvem ønsker at vide det og hvorfor?

Opdragsgiver er: *Formandskabet for Skolerådet*, der bl.a. har til opgave at rådgive undervisningsministeren om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen og ungdomsskolen med det overordnede formål at styrke skolekvaliteten.

## Hvad fandt vi frem til?

Vi fandt i alt 50 studier, der lever op til kortlægningens inklusionskriterier. Studierne er publiceret i form af 62 referencer fra år 2000-2013. Studierne har undersøgt virkninger af indsatser i dagtilbud på børns skoleparathed i forhold til hvilke interventioner, pædagogiske metoder og indsatser m.m., der kan karakteriseres som effektive i forhold til at gøre børn skoleparate. 41 af disse studier blev vurderet til at være af medium eller høj forskningskvalitet. Derudover fandt vi frem til, at skoleparathedsvurderinger bliver anvendt og spiller en væsentligt forskellig rolle i praksisfeltet på tværs af skolesystemer.

## Hvordan kom vi frem til disse resultater?

Forskningskortlægningen er gennemført på det grundlag, der er beskrevet i Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning *Konceptnotat* samt *Notat om forskningskvalitet*.

Den er skabt ved et gennemløb af en række trin og processer på eksplicit og transparent vis. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har valgt i denne sammenhæng at anvende et særligt software til arbejdet, EPPI-Reviewer.

Kortlægning af anvendelsen af skoleparathedsvurderinger i praksisfeltet er blevet til gennem granskning af relevante policy-dokumenter samt via interviews med respondenter fra centrale uddannelsesorganer og institutioner i 12 skolesystemer.

## Hvor kan der findes mere information?

På *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning* hjemmeside kan man finde et link til det forskningsgrundlag, *Konceptnotatet* samt *Notat om forskningskvalitet*, som styrer forskningsprocessen i *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning*:

<http://edu.au.dk/forskning/omraader/danskcaringhouseforuddannelsesforskning/>

[http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/danskcaringhouseforuddannelsesforskning/udgivelser/Notat\\_om\\_Forskningskvalitet\\_15.11.12.pdf](http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/danskcaringhouseforuddannelsesforskning/udgivelser/Notat_om_Forskningskvalitet_15.11.12.pdf)



# Indhold

---

<b>1 INTRODUKTION</b> .....	<b>9</b>
1.1 BAGGRUND OG PROBLEMSTILLING .....	9
1.1 REVIEWSPØRGSMÅL OG PRAKSISKORTLÆGNING.....	10
1.2 REVIEWGRUPPE.....	11
1.3 RAPPORTENS OPBYGNING.....	11
<b>2 METODER ANVENDT I REVIEWET</b> .....	<b>13</b>
2.1 DESIGN OG METODE.....	13
2.2 STATE OF THE FIELD & STATE OF THE EVIDENCE .....	13
2.3 SCOPE OG BEGREBSMÆSSIGE AFGRÆSNINGER.....	14
2.4 SØGNING.....	15
2.5 SCREENING .....	17
2.6 GENBESKRIVELSE/DATAUDDRAGNING AF UNDERSØGELSER.....	19
2.7 SAMLET OVERSIGT OVER REVIEWPROCESSEN.....	21
<b>3 FORSKNINGSKARAKTERISTIK</b> .....	<b>22</b>
3.1 ALMEN KARAKTERISTIK.....	22
3.2 METODISK/DESIGNMÆSSIG KARAKTERISTIK .....	22
3.3 REVIEWSPECIFIK KARAKTERISTIK .....	25
3.4 VURDERING AF FORSKNINGSKVALITET OG EVIDENSVÆGT .....	29
3.5 SAMMENFATNING.....	32
<b>4 SKOLEPARATHEDSBEGREBET HISTORISK</b> .....	<b>34</b>
<b>5 STATE OF THE FIELD</b> .....	<b>37</b>
5.1 SKOLEN SKAL VÆRE PARAT TIL ELEVEN .....	37
<i>Danmark</i> .....	37
<i>Sverige</i> .....	41
<i>Skotland</i> .....	43
<i>Finland</i> .....	45
<i>Norge</i> .....	47
5.2 NATIONALE VURDERINGER, VEJLEDNINGER OG VALGFRIHED.....	49
<i>New Zealand</i> .....	49
<i>Baden-Württemberg</i> .....	51
<i>Sachsen</i> .....	53
<i>England</i> .....	55
5.3 STANDARDISEREDE VURDERINGSVÆRKTØJER FÆLLES FOR ALLE .....	58
<i>Australien: New South Wales</i> .....	58
<i>Ontario</i> .....	61
<i>Maryland</i> .....	63
<b>6 STATE OF THE EVIDENCE</b> .....	<b>67</b>
6.1 DAGTILBUDS INDFLYDELSE PÅ SKOLEPARATHED .....	67

6.2 KVALITET I DAGTILBUD .....	76
6.3 KVALITET I LÆRINGSINDSATSER I DAGTILBUD.....	84
6.4 INDSATSER RETTET MOD UDVIKLING AF SKOLEPARATHED .....	89
6.5 HEAD START.....	96
<b>7 AFRUNDING .....</b>	<b>108</b>
7.1 STATE OF THE FIELD .....	108
7.2 STATE OF THE EVIDENCE .....	109
7.3 SKOLEPARATHED I EN DANSK KONTEKST.....	109
<b>8 APPENDIKS 1: LISTE OVER ANVENDTE SKOLEPARATHEDSVURDERINGER .....</b>	<b>111</b>
<b>9 APPENDIKS 2: BESKRIVELSE AF SKOLEPARATHEDSVURDERINGER .....</b>	<b>114</b>
<b>10 APPENDIKS 3: HEAD START .....</b>	<b>116</b>
<b>11 APPENDIKS 4: OVERSIGTSKEMA OVER STATE OF THE FIELD .....</b>	<b>119</b>
<b>12 APPENDIKS 5: EKSEMPEL PÅ EN GENBESKRIVELSE.....</b>	<b>131</b>
<b>13 APPENDIKS 6: SØGEPROFILER .....</b>	<b>139</b>
<b>14 SAMLET REFERENCELISTE OVER DE KORTLAGTE UNDERSØGELSER .....</b>	<b>141</b>
<b>15 REFERENCER TIL KOMMENTARTEKST .....</b>	<b>146</b>



# 1 Introduktion

---

## 1.1 Baggrund og problemstilling

Denne rapport er udformet på baggrund af en kontrakt mellem *Ministeriet for Børn og Undervisning* og *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet*.

I Danmark blev børnehaveklassen gjort obligatorisk i 2009, og samtidig trådte også reglen om, at børn skal begynde i skole det kalenderår de fylder seks, i kraft, og der er de seneste år sket en stigning i andelen af elever, der starter rettidigt. I skoleåret 2011/12 startede 89 % af børnene rettidigt i skole, mens den tilsvarende andel var 82 % i 2005/06. 2 % starter tidligt, men der er dog fortsat 9 %, der starter sent, og samtidig er der sket en stigning i antallet af omgængere i børnehaveklassen (Nicolajsen og Molsgaard 2012). Det er derfor relevant at undersøge, hvordan børns skoleparathed kan styrkes, så en større andel kommer til at starte rettidigt i skole og så andelen af omgængere mindskes.

Fokus bør derfor rettes mod, hvad der kan gøres forud for skolestart, i dagtilbuddene, for at gøre børnene parate til skole. I Danmark er der i dag et fokus på at styrke børns læring i dagtilbud, hvilket blandt andet kan ses med etableringen af "Task Force om Fremtidens Dagtilbud", der skal udbrede kendskabet til gode måder at arbejde med læring og inklusion på i dagtilbud, og som også har undersøgt overgange mellem dagtilbud og skole (Ministeriet for Børn og Undervisning 2012). Dansk og international forskning viser, at dagtilbud af høj kvalitet har positiv betydning for udviklingen af kognitive og personlige kompetencer både ved skolestart og senere (Bauchmüller et al. 2010; Bierman et al. 2008; Campbell et al. 2008; Heckman & Cuhna 2010). Således er virkningerne af dagtilbud, målt ved børns skoleparathed, blevet undersøgt, men disse undersøgelser er ikke blevet samlet og systematiseret, så der kan gives et indblik i hvilke virkninger, indikatorer som tid i dagtilbud og kvaliteten af læringsindsatser og dagtilbud generelt, har på børns skoleparathed. Dette vil blive gjort i denne kortlægning.

Størstedelen af forskningen i skoleparathed er produceret uden for Danmarks grænser, og det nødvendiggør, at man ser på, hvordan man internationalt forstår og håndterer skoleparathed. I Danmark udsiger dagtilbudsloven ikke noget om, hvad et barn skal kunne, når det starter i skole, ligesom det ikke er lovpligtigt, at der skal foretages en vurdering af børns skoleparathed – mens der dog foretages sprogvurderinger af børn i børnehaveklassen (Ministeriet for børn og undervisning 2011). Sammenlignet hermed har samtlige stater i USA retningslinjer for børns kompetencer og kunnen, når de starter i kindergarten, og retningslinjerne går på flere områder end blot sprog (Daily et al. 2010). Det retter opmærksomheden mod, at der internationalt er forskellige forståelser af, hvad det vil sige at være skoleparat, og at der er forskellige tilgange til at vurdere børns skoleparathed. En komparativ undersøgelse af, hvordan skoleparathed forstås, samt hvilke metoder og redskaber, der anvendes til vurdering af børns skoleparathed, vil åbne op for refleksion over den danske tilgang.

Det vil således være relevant både at systematisere forskningen i skoleparathed og at se på praksis i forskellige lande. En undersøgelse, der dels kortlægger forskning, som undersøger virkninger af dagtilbud, og samtidig kortlægger praksis i en række lande, vil kunne pege både på, hvilke praksisser der forekommer

ved overgangen til skole og virkningerne af de indsatser, der går forud for skolestart. Dermed vil undersøgelsen levere forskningsbaseret viden om virkninger af indsatser, der skal gøre børn skoleparate samt forskellige praksisser til vurdering af skoleparathed, der kan være med til at gøre skolestarten lettere for børnene.

## 1.1 Reviewspørgsmål og praksiskortlægning

Opgaven er følgelig at identificere de metoder og redskaber til skoleparathedsvurdering, der anvendes i en række vestlige lande i forbindelse med skolestart, og undersøge dagtilbuddenes virkninger på børns skoleparathed.

Besvarelsen af reviewspørgsmålet og praksiskortlægningen vil falde i to dele:

- *Systematisk kortlægning af praksis:* En kortlægning af hvilken rolle skoleparathedsvurderinger har på tværs af 12 skolesystemer, og hvordan skoleparathed forstås og vurderes i de respektive lande.
- *Systematisk forskningskortlægning:* En kortlægning af den eksisterende forskning udgivet efter 2000 med henblik på at identificere pålidelig empirisk forskning, der kan belyse reviewspørgsmålet. Kortlægningen har til formål at give indsigt i effekten af indsatser i dagtilbud på børns skoleparathed målt ved skoleparathedsvurderinger. Dette indbefatter her identifikation af undersøgelser med tilstrækkelig forskningsmæssig kvalitet på området, dvs. undersøgelser, hvis resultater kan give belæg for videnskabeligt baserede anvisninger til praksis.

Den systematiske forskningskortlægning vil blive besvaret ud fra følgende reviewspørgsmål:

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

Herunder er det hensigten at belyse følgende:

- Hvordan kan forskningen indenfor området karakteriseres?
- Hvordan kan interventioner og pædagogiske redskaber, herunder metoder, organisationsformer m.m., der identificeres som effektive, karakteriseres?

Den systematiske forskningskortlægning gennemføres i overensstemmelse med Clearinghouse's *Konceptnotat* samt Clearinghouse's *Notat om forskningskvalitet*.

<http://edu.au.dk/forskning/omraader/dansklclearinghouseforuddannelsesforskning/>

## 1.2 Reviewgruppe

I forbindelse med opgavens løsning har Clearinghouse nedsat en *reviewgruppe* med følgende medlemmer:

- Professor Niels Egelund, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Professor MSO Stig Broström, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Professor MSO Charlotte Ringsmose, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Seniorforsker Lars Klewe, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.

Gruppen er sammensat, så den repræsenterer forskellige videnskabsteoretiske og forskningsmetodiske tilgange.

I sammenhæng med udarbejdelsen af denne rapport kan følgende bemærkes:

Det er sikret, at der ikke har været interessekonflikter for noget reviewgruppemedlems vedkommende. Reviewgruppen har fungeret som reviewere på rapporten.

## 1.3 Rapportens opbygning

Kapitel 2 beskriver det metodiske grundlag. Her omtales de begrebsmæssige rammer for arbejdet og de databaser og profiler, som er anvendt til at finde relevante undersøgelser. Dernæst behandles screeningen af de mange fund fra søgningerne. Endelig behandles de fremgangsmåder, der er taget i anvendelse til at uddrage data i de relevante undersøgelser.

Kapitel 3 karakteriserer i almen forstand alle inkluderede studier, som er fundet ved hjælp af de fremgangsmåder, der er omtalt i kapitel 2. Her gives i første omgang en karakteristik af hele materialet uden at inddrage overvejelser om forskningskvalitet. Dernæst omtales resultatet af vurderingen af forskningskvaliteten.

I kapitel 4 gives en kort gennemgang af skoleparathedsbegrebet i et historisk perspektiv.

Kapitel 5 består af de 12 landeportrætter, som udgør State of the Field.

I kapitel 6 karakteriseres og gennemgås de 41 inkluderede studier.

Der er seks appendikser i rapporten. Appendiks 1 er en liste over anvendte skoleparathedsvurderingsredskaber i de 50 studier. Appendiks 2 er en beskrivelse af de mest anvendte af disse vurderingsredskaber. I appendiks 3 gives en beskrivelse af det udbredte amerikanske kindergarten-

program Head Start. Appendiks 4 er et oversigtsskema over de 12 State of the Field-portrætter. I appendiks 5 gives et eksempel på en genbeskrivelse af et studie, mens de anvendte søgeprofiler kan ses i appendiks 6.

## 2 Metoder anvendt i reviewet

---

### 2.1 Design og metode

Den forskningskortlægning, der hermed offentliggøres, er gennemført på det grundlag, der er beskrevet i to notater fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

Kortlægningen er gennemført ved at gennemgå en række faser/processer, eksplicit og transparent. Redegørelsen i dette kapitel belyser dette nærmere.

I arbejdet har Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning anvendt softwaren, "EPPI-Reviewer", som er særligt udviklet til at arbejde med systematiske reviews. "EPPI-Reviewer" sikrer bl.a. transparens i reviewarbejdet. Softwaren er mere detaljeret beskrevet på producentens hjemmeside:

[http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/EPPI-Reviewer\\_Feb\\_06.pdf](http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Portals/0/PDF%20reviews%20and%20summaries/EPPI-Reviewer_Feb_06.pdf)

### 2.2 State of the Field & State of the Evidence

I denne forskningskortlægning er der etableret viden med karakteren State of the Field, dvs., hvordan det forholder sig med fænomenet skoleparathed i praksis (praksiskortlægning), samt State of the Evidence, dvs., hvilken evidens der findes for fænomenet skoleparathed (systematisk forskningskortlægning).

Der er søgt svar på følgende spørgsmål:

1. *I hvilken udstrækning anvender en række udvalgte vestlige lande begreber og metoder, der relaterer til vurderinger af børns skoleparathed?*
2. *Hvad forstås der ved begrebet skoleparathed i Danmark og de udvalgte lande i forhold til såvel kognitive som socioemotionelle kompetencer samt eventuelle andre kompetencer?*
3. *Hvilke metoder og redskaber anvendes i de forskellige lande til at vurdere børns skoleparathed?*
4. *Om og i givet fald hvilken evidens findes der for, hvor god den praksis og de metoder og redskaber, man anvender, er til at vurdere børns forudsætninger for en god skolestart?*

De første tre spørgsmål i opgavebeskrivelsen vedrører State of the Field. Det sidste spørgsmål har State of the Evidence-karakter.

#### *State of the Field – Dataindsamling*

Der er foretaget informationssøgning på landenes og staternes centrale uddannelsesministerielle hjemmesider og på øvrige lokale uddannelsesmyndigheders hjemmesider. Disse søgninger er brugt til at belyse, hvilke begreber, metoder og redskaber der anvendes i de udvalgte lande til at vurdere børns skole-

parathed, samt hvad de enkelte lande forstår som skoleparathed. Disse oplysninger har dannet udgangspunkt for udarbejdelsen af en interviewguide.

I alle landene er der minimum én person, der arbejder med skoleparathed i de centrale uddannelsesmyndigheder, som er blevet interviewet. Oftest er endvidere øvrige personer i de centrale uddannelsesmyndigheder eller på kommunalt eller institutionsniveau også blevet interviewet. Interviewene er anvendt til at verificere og kvalificere og uddybe de forståelser, metoder og redskaber, der er belyst gennem de nationale redegørelser. Strukturen for indsamling af data til State of the Field er i alle lande sket ud fra følgende overordnede punkter:

- Uddannelsespolitisk ramme
- Skoleparathedsbegrebet
- Skoleparathedsvurderingen: System og udbredelse
- Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder
- Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse.

### *State of the Evidence – Dataindsamling*

I afsnit 2.3 til 2.6 gives der en udførlig beskrivelse af hele reviewprocessen.

## 2.3 Scope og begrebsmæssige afgrænsninger

I denne forskningskortlægning er der i udgangspunktet ledt efter svar på reviewspørgsmålet:

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

Ved gennemførelsen af forskningskortlægningen blev der anvendt følgende begrebsbestemmelser:

### *Skoleparathedsvurdering*

Ved skoleparathedsvurdering forstås i denne sammenhæng vurderinger af børn, der har til formål at bestemme børns udviklingsniveau i relation til, hvorvidt de er parate til at gå i skole. Vurderingen finder sted, enten inden de påbegynder den obligatoriske skolegang, eller op til et år efter skolestart. Vurderingerne kan have karakter af en blanding af kognitive og socioemotionelle vurderinger.

### *Effekt/virkning*

At noget har effekt/virkning vil sige, at der foreligger en kausal relation. Det betyder, at vi, hvis vi ved, at A følger af B, kan sige, at B er årsag til A. I nærværende kortlægning vil der blive arbejdet med to former for effekt:

- Kognitiv effekt: Effekter på elevernes skolemæssige præstationer
- Sociale effekter: Effekter på elevernes sociale færdigheder.

### *Elever*

Elever er børn i dagtilbud, inden de starter i skole, og elever det første år de går i skole, dvs. ca. 3-5 til ca. 6-7 år gamle.

### *Første skoleår*

Ved første skoleår forstås det skoleår, der svarer til det danske børnehaveklasseår.

### *Tidsmæssig afgrænsning*

Søgninger til State of the Evidence omfatter perioden fra 2000 ff. State of the Field er afgrænset til aktuelle forhold.

### *Geografisk og sproglig afgrænsning*

Geografisk afgrænses kortlægningerne på følgende måde: Der inddrages praksisbeskrivelser fra Danmark, Sverige, Norge, Finland, de tyske delstater Baden-Württemberg og Sachsen, England, Skotland, Ontario i Canada, Maryland i USA, New South Wales i Australien og New Zealand, da disse lande i deres opbygning af skolesystem har en struktur, der minder om danske forhold og derfor forventes til en vis grad at kunne bidrage med viden til dansk praksis og forskning. Der inddrages yderligere studier fra hele USA, Tyskland, Australien, Schweiz samt førnævnte lande.

Kortlægningens sproglige univers sættes til: engelsk, tysk og skandinaviske sprog (dansk, norsk og svensk). Dette sker bl.a., fordi en sondering af forskningsfeltet ikke har givet indikationer på, at studier med de efterspurgte design publiceres på andre sprog.

## 2.4 Søgning

De ovenstående begrebsmæssige valg er grundlaget for valg af databaser og ressourcer samt søgeprofiler til anvendelse i disse.

Søgninger er foretaget af Clearinghouse i samarbejde med *Danmarks Pædagogiske Bibliotek* og omfatter perioden fra 2000 og frem.

Tabel 1 herunder viser hvilke databaser/ressourcer, der er afsøgt, hvornår de er afsøgt og antallet af hits.

Ressource	Søgedato	Hits
Evidensbasen	04.03.2013	0
ERIC (Proquest)	04.03.2013	813
Psychinfo (proquest)	04.03.2013	317
Fis-Bildung	04.03.2013	206
BEI	04.03.2013	50
AEI	04.03.2013	124
References from Review Group	continuous	0
References from references	continuous	11

Tabel 1: Databaser/ressourcer, der er afsøgt

Baser og ressourcerne i tabellen er disse:

- *Evidensbasen* er Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforsknings database, der indeholder opdaterede beskrivelser af de internationale systematiske reviews, der er udgivet af de store evidensinstitutioner på uddannelsesforskningens område.
- *ERIC* er den største pædagogiske database i verden. Den er afsøgt i versionen hos databaseudbyderen, Proquest. ERIC er mest dækkende på den angloamerikanske forskning, men dækker også anden uddannelsesforskning.
- *Psychinfo* er den bedste internationale kilde til den psykologiske forskning. Den er afsøgt i versionen hos Proquest.
- *AEI, Australian Education Index*, er den australske database med pædagogisk litteratur. Den har et vist, men ikke fuldstændigt overlap med ERIC. Basen er afsøgt i versionen fra databaseudbyderen Dialog.
- *Fis-Bildung* er den største database for tysksproget pædagogisk litteratur. Den indeholder udover litteraturen fra Tyskland, også litteratur fra Østrig, Schweiz og andre lande med udgivelser på tysk.
- *BEI, British Education Index*, er den britiske database med pædagogisk litteratur. Den har et vist, men ikke fuldstændigt overlap med ERIC. Basen er søgt i versionen hos Dialog.

I sproglig henseende er der søgt efter forskning på engelsk, tysk og skandinaviske sprog.

De søgeprofiler, der er anvendt, er formuleret, så forskningskortlægningens begrebsunivers udtrykkes i hver af de afsøgte ressourcers søgegrænseflade (emneord, klassifikationssystemer og/eller fritekstsøgning).

I søgningerne er der ikke søgt efter forskellige, navngivne skoleparathedsvurderingsmaterialer. En sådan søgning vil ikke kunne gennemføres med sikkert resultat. Derimod er der søgt efter skoleparathedsvurderinger, således som begrebet er bestemt ovenfor. Sortering på virkninger er derfor foretaget efterfølgende.



I den udstrækning de enkelte databaser har muliggjort dette, er der søgt efter empirisk forskning. Med baggrund i den relativt åbne bestemmelse af de forskningsdesign, der i udgangspunktet anvendes i denne forskningskortlægning, er der kun i baser, der muliggør dette, søgt efter bestemte forskningsdesign. Sigtet med søgningerne har været at finde al forskning om skoleparathedsvurderinger. Sortering på forskningsdesign er først gennemført efterfølgende.

Ikke særlig overraskende er der derfor fundet overordentlig meget materiale. I screeningen (se afsnit 2.5) har der derfor været meget materiale, der skulle sorteres fra på grund af manglende relevans. Dette er imidlertid uundgåeligt, når der som her ønskes en fuldstændig dækning af feltets forskning.

Det samlede, fundne materiale omfatter hele skoleparathedsforskningen begrænset i tid og rum som foran beskrevet. Det er dette samlede, store materiale, som efter screening, baseret på reviewspørgsmålet, er grundlaget for denne forskningskortlægning. Her er det underforstået, at andre spørgsmål ville kunne stilles til materialet – og at det også ville være muligt at besvare disse.

De konkret anvendte søgeprofiler er gengivet i appendiks 6.

## 2.5 Screening

Der er søgt med metoder, der sikrer, at al den ønskede litteratur findes. For at sikre dette er det uundgåeligt, at der også findes en stor mængde ikke relevant litteratur. Dette er forbundet med forholdet: Søgninger med stor præcision giver få (netop præcise) hits, medens søgninger med mindre præcision giver flere hits – både flere præcise og flere upræcise hits.

En del af databaserne, der er afsøgt, har overlap. Derfor har det været nødvendigt at fjerne dubletter. En given reference skal naturligvis kun optræde én gang. Der er fjernet 142 dubletter.

Screening af referencer blev alene baseret på vurdering af relevans. Det er således alene scopet for denne kortlægning, som det er formuleret i afsnit 2.3, der har defineret inklusionskriterierne:

- Studierne skulle indeholde data fra EU lande, Norge, Schweiz, USA, Canada, Australien og New Zealand fra 2000 og senere
- Studierne skulle undersøge virkninger af indsatser i dagtilbud på børns skoleparathed.
- Skoleparathedsvurderingen skulle omfatte både kognitive og sociale kompetencer.
- Studierne skulle omfatte en vurdering i tiden omkring den obligatoriske skolestart og op til et år efter.
- Studierne måtte ikke alene undersøge børns skoleparathed i forhold til sociale baggrundsvariable.
- Undersøgelser af, hvordan børns skoleparathed relateredes til senere præstationer, resultater eller lignende, inkluderes kun, hvis der samtidig blev undersøgt en sammenhæng mellem en pædagogisk indsats i dagtilbud og skoleparathed.

- Indsatserne skulle være rettet direkte mod børnene eller indirekte gennem pædagogerne.
- Undersøgelser af børn i specialtilbud blev ikke inkluderet.

Kvaliteten af forskningen indgik ikke i screeningen. Dette forhold spiller først en rolle, efter alle relevante undersøgelser er identificeret, dvs. post screening.

Det er medarbejdere fra Clearinghouse, som har gennemført screeningen.

Efter at dubletter blev fjernet, var der 1.379 unikke referencer tilbage. Disse er screenet i en proces med to faser: referencescreening og fuldtekstscrening.

Det samlede resultatet af screenings to processer er i Tabel 2 herunder.

Grund til eksklusion/ inklusion	Grund forklaret	Antal
<b>Forkert scope</b>	Ikke om virkninger af indsatser i dagtilbud på børns skoleparathed målt ved skoleparathedsvurderinger.	1226
<b>Forkert dokument</b>	Ikke dokument, der redegør for empirisk forskning. Fx policy-dokumenter, anmeldelser, "opinion papers", manualer, lærebøger, bibliografier, teoretiske papirer, filosofiske analyser, rent forskningsmetodologiske bidrag.	31
<b>Forkert forskning</b>	Dokument, der ikke bidrager med data og resultater fra original forskning, fx kun forholder sig til forskning udført og rapporteret af andre. Systematiske reviews inkluderes dog.	2
<b>Forkert social kontekst</b>	Referencen giver ikke data og resultater fra EU lande, Norge, Schweiz, USA, Canada, Australien og New Zealand.	58
<b>Markering utilstrækkelige oplysninger</b>	Utilstrækkelig information til sikker screening	0
<b>Inkluderet</b>	Original empirisk forskning om, hvilke virkninger har indsatser i dagtilbud på børns skoleparathed målt ved skoleparathedsvurderinger?	62

**Tabel 2: Referencer i EPPI-Reviewer sorteret efter kategorier**

### *Fase 1: Referencescreening*

De 1.379 referencer er i EPPI-Revieweren sorteret i kategorierne som anført i Tabel 2.

I første omgang er der sorteret på baggrund af oplysninger, der findes om referencerne i de afsøgte databaser, dvs. titler, abstracts osv. Selve sorteringen, eksklusion eller inklusion, er sket systematisk.

Eksklusion er kun sket på sikkert grundlag. Undervejs i processen har mange referencer været midlertidigt placeret under: 'Markering utilstrækkelige oplysninger'. Først når der var skaffet yderligere informationer

om referencen, eller når det dokument, som referencen viser hen til, blev fremskaffet, har referencen kunnet fjernes fra denne placering.

Ved afslutningen af fase 1-screeningen var der 85 inkluderede referencer.

### *Fase 2: Fuldtekstscrening*

Alt, der ikke sikkert kunne ekskluderes i fase 1-screeningen, dvs. foreløbigt inkluderet, er derefter fremskaffet. Alle de fremskaffede bøger, rapporter og artikler er derefter screenet på baggrund af den fulde tekst.

Efter fuldtekstscreningen var der 62 inkluderede referencer.

## 2.6 Genbeskrivelse/datauddragning af undersøgelser

Der er 62 referencer, som rapporterer om 50 forskellige undersøgelser. Disse 62 studier er alle blevet genbeskrevet og kvalitetsvurderet af medarbejdere fra Clearinghouse.

Et særligt genbeskrivelses- og vurderingssystem, "EPPI Centre data extraction and coding tool for education undersøgelses v2.0", er taget i anvendelse. Systemet er skabt af EPPI Centre ved Institute of Education, London University, som er en af Clearinghouse's internationale samarbejdspartnere. Clearinghouse har erfaring med anvendelse af systemet igennem seks år i mange reviewprocesser. På baggrund af denne erfaring er der foretaget nogle få redaktionelle ændringer i systemet rettet mod løsning af den foreliggende opgave. EPPI-systemet muliggør genbeskrivelse og vurdering af både mere kvantitativt og mere kvalitativt orienterede undersøgelser. Det må derfor anses for velegnet til genbeskrivelse af den type undersøgelser, der indgår her.

Udover dette almene system har Clearinghouse skabt et mindre genbeskrivelsessystem rettet direkte mod beskrivelse af nærværende reviews scope, skoleparathedsfeltet.

Alle undersøgelser er genbeskrevet og kvalitetsvurderet med både det almene og det specifikke system. Et konkret eksempel på genbeskrivelse og kvalitetsvurdering for en enkelt undersøgelse findes i appendiks 5.

Både det almene og det reviewspecifikke genbeskrivelsessystem indeholder en række spørgsmål, der skal besvares for alle undersøgelser.

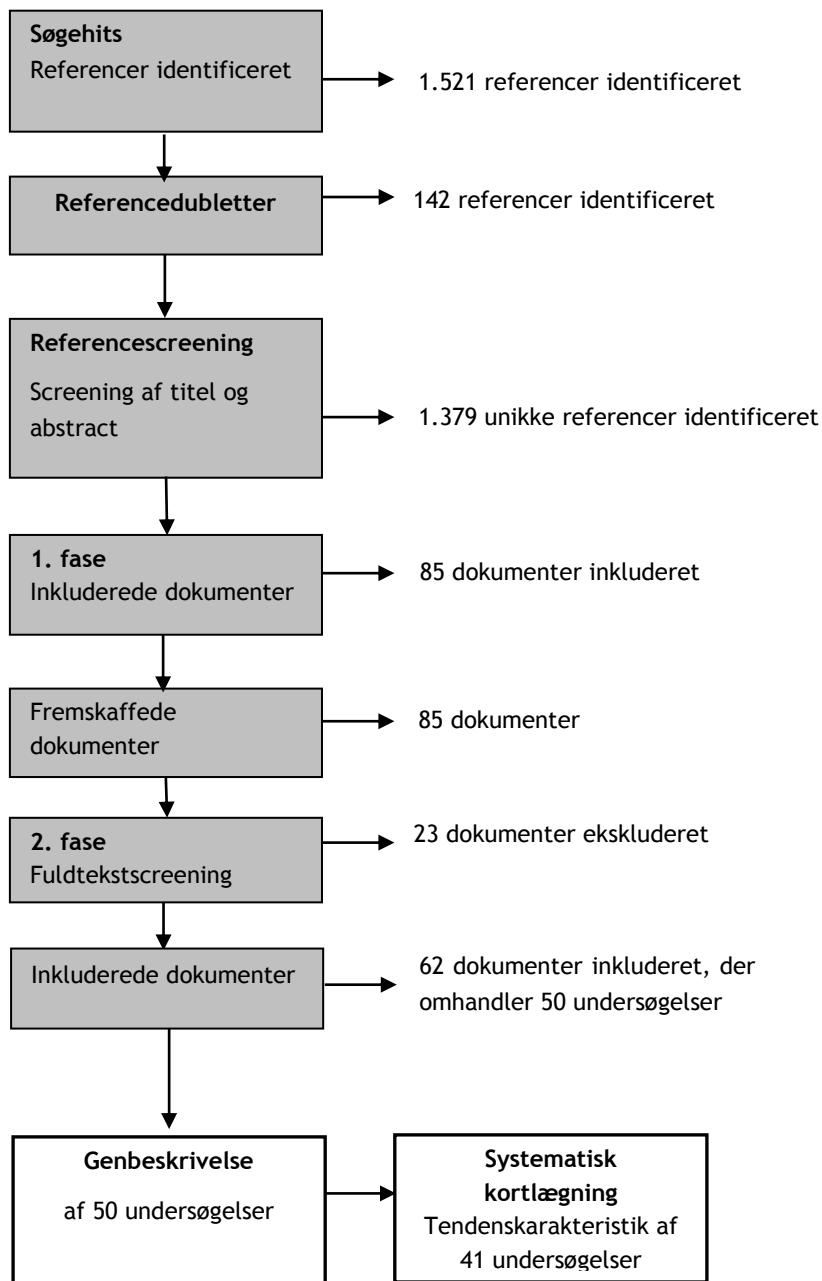
Det almene system dækker en undersøgelses formål, kontekst, design, metode, resultater og forsknings- og rapporteringskvalitet. Det består af sektioner, som indeholder spørgsmål, som er forbundet med multiple choice svarmuligheder. Der kan overalt indsættes uddybende kommentarer til givne afkrydsningsvar.

Det reviewspecifikke system er opbygget med samme struktur som det almene system. Det dækker: Karakteristika ved vurdering af skoleparathed, den pædagogiske indsats, virkningen af indsatsen og konstaterede effekter.

Genbeskrivelserne er foretaget i et samarbejde mellem medarbejdere fra Clearinghouse. Kortlægningen af feltets forskning er baseret på genbeskrivelserne af de 50 undersøgelser fordelt på 62 referencer.

## 2.7 Samlet oversigt over reviewprocessen

Figur 1 viser forskningskortlægningens forløb fra søgehits til den genbeskrevne mængde af undersøgelser med tilstrækkelig forskningskvalitet.



Figur 1: Filtrering af referencer fra søgning over kortlægning

## 3 Forskningskarakteristik

---

I dette kapitel gives en karakteristik af skoleparathedsforskningen. Kapitlet afsluttes med en gennemgang af studierne kvalitetsvurdering.

### 3.1 Almen karakteristik

Der er søgt efter undersøgelser, der er publiceret på forskellige sprog, fra de skandinaviske, nordeuropæiske og angelsaksiske lande. Der blev fundet undersøgelser publiceret på engelsk og tysk og på de skandinaviske sprog. Alle relevante studier er dog publiceret på engelsk bortset fra et enkelt, der er på tysk. De undersøgelser, der indgår i analysen, er gennemført i de lande, der er nævnt i Tabel 3.

Undersøgelsesland	Antal undersøgelser
USA	46
Australien	1
Canada	1
Irland	1
Schweiz	1

Tabel 3: Undersøgelsesland  
(N=50 undersøgelser)

Tabellen ovenfor viser, at langt størstedelen, godt 92 %, af undersøgelserne, er gennemført i USA. Den resterende andel undersøgelser fordeler sig ligeligt mellem henholdsvis Australien, Canada, Irland og Schweiz.

### 3.2 Metodisk/designmæssig karakteristik

Tabel 4 viser studierne overordnede formål. Studierne kan have det sigte (1) at udforske sammenhæng mellem indsats og skoleparathed (Udforskning af relationer); (2) at finde, hvad der virker effektivt ved en indsats eller et program (What Works) eller; (3) syntetisere resultater fra andre undersøgelser (Review/Forskningssyntese).

Fordelingen af undersøgelsesernes overordnede formål fremgår af Tabel 4.

Overordnet sigte	Antal undersøgelser
Udforskning af relationer	40
'Hvad virker' ('What works')	6
Review/Forskningssyntese	4

**Tabel 4: Undersøgelsesernes overordnede sigte**  
(N=50 undersøgelser, flere kodninger per undersøgelse er mulig)

Det fremgår af tabellen, at 80 % af studierne har det overordnede formål at udforske sammenhænge mellem indsatser og skoleparathed. Dertil er 12 % rettet mod 'Hvad Virker' ('What Works'), og endelig er 8 % af studierne reviews og/eller syntese, der summerer eller sammenfatter viden fra eksisterende forskning. Der er altså et overvejende fokus på at etablere sammenhænge mellem indsatser og skoleparathed i de inkluderede studier.

I Tabel 5 vises de anvendte forskningsdesign i de 50 inkluderede undersøgelser. Flere undersøgelser anvender mere end ét design, hvorfor antallet af anvendte design (67) er større end antallet af undersøgelser (50).

<b>Forskningsdesign</b>	<b>Antal undersøgelser</b>
En gruppe før- og eftermåling	1
Eksperiment med ikke-randomiseret allokering til grupper	2
Cross-sectional studie	11
Longitudinelt studie (kohorte)	19
Longitudinelt studie (andet)	2
Systematisk review	4
Casestudie	3
Eksperimenter med randomiseret allokering til grupper (RCT)	7
Case-control-studie	1
Analyse af sekundære data	17

**Tabel 5: Forskningsdesign**

(N=67 kodninger af undersøgelser; flere kodninger per undersøgelse er mulig)

Tabel 5 afspejler, at studierne anvender en række forskellige forskningsdesign. Eftersom kortlægningen er afgrænset til virkninger af indsatser i dagtilbud på børns skoleparathed målt ved skoleparathedsvurderinger, er det kun undersøgelser, der siger noget om konkrete virkninger af indsatser, som er inkluderet. Det betyder, at design, der er karakteriseret som kvantitative, såsom randomiserede, kontrollerede forsøg, kvasiekperimentelle forsøg og før- og eftermålingsundersøgelser (på nær et enkelt kvalitativt), er de eneste repræsenterede. Derudover er undersøgelser udformet som systematiske reviews inkluderet. Der er ingen udelukkende kvalitative studier.

Med denne afgrænsning er det ikke overraskende, at der, i samtlige inkluderede studier, anvendes kvantitative design. Heraf udgør longitudinelle studier og analyse af sekundære data (typisk hentet fra nationale survey-programmer) henholdsvis 31,3 % og 25,4 % af det samlede antal anvendte design, i alt 56,7 %. Af de resterende studier benytter knap 16,4 % cross-sectional design, 10,4 % randomiserede eksperimenter og 6 % er systematiske reviews og/eller forskningssynteser. De resterende 10,5 % udgøres af casestudier, ikke-randomiserede eksperimenter samt et enkelt case-control-studie og et en gruppe før- og eftermålingsdesign. Fordelingen og frekvensen af de forskellige anvendte design synes at pege på, at der indenfor forskningsfeltet i høj grad trækkes på data, der allerede er tilgængelige, fra kontinuerligt løbende survey-programmer og indsatser. En sådan tendens kan med fordel sættes i den forståelsesmæssige kontekst, at langt hovedparten af studierne bliver foretaget i USA, hvor data fra store nationale programmer som FACES, SWEEP og Head Start gennem længere tid har været tilgængelige.

I Tabel 6 vises de metoder, der er anvendt til at indsamle data.



Dataindsamlingsmetoder	Antal undersøgelser
Test	38
Andre formaliserede vurderingsredskaber	41
Systematiske observationer	6
Børnene vurderes ud fra mere beskrivende, kvalitative vurderinger	1

Tabel 6: Dataindsamlingsmetoder

(N=86 dataindsamlingsmetoder; flere kodninger per undersøgelse er mulig)

Tabellen ovenfor viser, at langt størstedelen af undersøgelserne benytter mere end en type dataindsamlingsmetode. På den baggrund fordeler antallet af anvendte dataindsamlingsmetoder sig stort set proportionalt mellem test (44,2 %) og andre formaliserede vurderingsredskaber (47,7 %), og i alt dækker de to kategorier 91,9 %. Det betyder ligeledes, at langt de fleste studier anvender begge dataindsamlingsmetoder, da der er 50 studier i alt.<sup>1</sup> Dertil udgør systematiske observationer knap 7 %, og 'børnene vurderes ud fra mere beskrivende, kvalitative vurderinger'-kategorien kan kun observeres i et enkelt tilfælde (godt 1,1 %). Sidstnævnte kategori dækker over dataindsamlingsmetoder, hvor procedurerne har en uklar, svært kvantificerbar og usystematisk karakter.

### 3.3 Reviewspecifik karakteristik

I dette afsnit belyses de spørgsmål i kortlægningen, der specifikt er rettet mod skoleparathedsforskningen. Den reviewspecifikke karakteristik omhandler således vurderinger af skoleparathed og indsatser rettet mod skoleparathed.

#### *Skoleparathedsvurderingen*

Selve vurderingen af børns skoleparathed kan rette sig mod forskellige aspekter i deres udvikling. Tabel 7 viser hvilke aspekter af skoleparathed, der bliver vurderet i de inkluderede studier.

<sup>1</sup> Reelt kan N opfattes som 46 i forhold til dataindsamlingsmetoder, da reviews og forskningssynteser (N=4) ikke indgår i tabellen, fordi de sammenfatter et antal studier og derfor falder udenfor kategori.

<sup>2</sup> N på 49 skyldes, at der er fratrukket *brief reviews*, og at flere kodninger per studie er muligt.

Hvilke aspekter af skoleparathed vurderes?	Antal undersøgelser
Kognitive (herunder sproglige og faglige og læringsmæssige)	46
Sociale (herunder socioemotionelle)	46
Sundhedsmæssige og/eller motoriske	11
Andre	4

**Tabel 7: Hvilke aspekter af skoleparathed vurderes?**  
(N=107 aspekter, flere kodninger per undersøgelse er mulig)

Af tabellen fremgår det, at 43 % af det samlede antal vurderinger i de inkluderede studier omhandler kognitive aspekter af skoleparathed. Der er her typisk tale om test af sprog-, læse- og/eller talforståelse. Stort set samme andel, 43 %, udgøres af vurderinger rettet mod sociale skoleparathedsaspekter. Det kunne fx omfatte selvkontrol, følelsesmæssig udvikling samt evne til at kommunikere og interagere med klassekammerater og lærere. At en så stor andel af det samlede antal vurderinger er ligeligt fordelt mellem kognitive og sociale aspekter af skoleparathed, er ikke overraskende, da kortlægningens inklusionskriterier kræver, at begge aspekter indgår i skoleparathedsvurderingen.

Endelig er 10,3 % af det samlede antal vurderinger rettet mod børns motorik, sundhed og helbred i forhold til skoleparathed, mens de resterende 3,7 % falder i kategorien andre.

En karakteristik af, hvem der foretager skoleparathedsvurderingerne, kan ses i Tabel 8:

Hvem foretager vurderingen?	Antal undersøgelser
Lærere	37
Forskere eller trænet vurderingspersonale	31
Forældre	19
Andre fagpersoner	2
Uklart	8

**Tabel 8: Hvem foretager vurderingen?**  
(N=97; flere kodninger per undersøgelse er mulig)

Det fremgår af tabellen, at langt de fleste skoleparathedsvurderinger i studierne bliver foretaget af henholdsvis lærere (38,1 %), forskere eller vurderingspersonale (32 %) og forældre (19,6 %). I alt udgør de tre kategorier 89,7 %. Dertil bliver 2,1 % af vurderingerne foretaget af andre fagpersoner, primært

psykologer, hvorimod det i de resterende 8,2 % af studierne fremstår uklart, hvem der foretager vurderingen.

Kortlægningen afslørede en relativt stor variation i de vurderingsredskaber, der blev anvendt i de inkluderede studier. Et spænd der gik fra store, standardiserede vurderingsredskaber, som har til formål løbende at producere populationsdata, over mere bredt anvendte psykometrisk funderede test, til mere simple vurderingsværktøjer, der kun blev fundet anvendt i et eller to studier. Tabel 9 giver et overblik over de mest udbredte.

Anvendte vurderingsredskaber	Antal anvendelser
Peabody Picture Vocabulary Test	18
Woodcock-Johnson/Woodcock-Muñoz	18
Social Skills Rating System	9
Child Behavior Checklist	4
Oral and Written Language Scale	4
Teacher Child Rating Scale	3
Andet	40

**Tabel 9: Antal anvendte vurderingsredskaber i undersøgelserne  
(N=96 anvendelser, flere kodninger per undersøgelse er mulig)**

Tabel 9 viser, at godt 37,5 % af vurderingsredskabsanvendelserne er ligeligt fordelt mellem Peabody Picture Vocabulary Test og Woodcock-Johnson/Woodcock-Muñoz-testen. Begge testtyper er af kognitiv karakter og har været i brug gennem mere end 30 år. Den tredjestørste andel vurderingsredskabsanvendelse (9,4 %) udgøres af Social Skills Rating System, der måler sociale kompetencer. Videre er 8,3 % ligeligt fordelt mellem Child Behavior Checklist og Oral and Written Language Scale, som henholdsvis måler social og kognitiv udvikling, og 3,1 % består af Teacher Child Rating Scale, der primært måler på sociale variable. De resterende 41,7 % udgøres af vurderingsværktøjer, som anvendes to eller færre gange. De seks mest anvendte vurderingsredskaber er beskrevet i appendiks 2.

Tabel 10 giver et overblik over, hvordan skoleparathedsvurderingerne i de inkluderede studier placerer sig longitudinelt i forhold til skolestart.

Placering af skoleparathedsvurderinger i forhold til den obligatoriske skolestart	Antal studier
Før skolestart	33
Efter skolestart	16
Ved skolestart	3
Andet/uklart	2

**Tabel 10: Placering af skoleparathedsvurderinger i forhold til den obligatoriske skolestart**  
(N=54 undersøgelser, flere kodninger per undersøgelse er mulig)

Tabellen ovenfor viser, at 61,1 % af skoleparathedsvurderingerne finder sted før skolestart. Typisk vil det være i året op til skolestart. 29,6 % af vurderingerne bliver foretaget efter skolestart (ofte efter få uger) og kun 5,6 % i direkte forbindelse med selve skolestarten. Endelig hersker der uklarhed omkring de resterende 3,7 % af vurderingernes tidsmæssige placering i forhold til den obligatoriske skolestart.

### *Indsatser og virkninger*

I dette afsnit stilles skrap på skoleparathedssindsatserne og deres virkninger. Først beskriver Tabel 11, hvilke navngivne indsatser der blev identificeret under kortlægningen:

Indsatser i dagtilbud	Antal undersøgelser
Head Start	13
Michigan School Readiness Program	2
Chicago School Readiness Project	1
Smart Start	1
Andet	13
Uklart/unavngivet	19

**Tabel 11: Skoleparathedssindsatser**  
(N=49<sup>2</sup> indsatser, flere kodninger per undersøgelse er mulig)

Den væsentlige repræsentation af studier, der omhandler Head Start-programmet (26,5 %), kan med rimelighed antages at hænge sammen med det kontekstuelle forhold, at langt størstedelen af de inkluderede studier foregår i USA. Dertil er 8,1 % fordelt mellem de etablerede skoleparathedsprogrammer Michigan School Readiness Program (4,1 %), Chicago School Readiness Project (2 %) og Smart Start (2 %).

<sup>2</sup> N på 49 skyldes, at der er fratrukket *brief reviews*, og at flere kodninger per studie er muligt.

26,5 % består af mindre kendte programmer, der kun optræder en enkelt gang. Endelig er den største andel indsatser (38,8 %) enten unavngivne og/eller uklart definerede.

Indsatserne i de inkluderede studier er af varierende varighed, som det fremgår af Tabel 12:

Varighed af indsatser	Antal undersøgelser
1 år eller mindre	28
Mellem 1 og 2 år	11
Mere end 2 år	5
Uklart/varierende	12

**Tabel 12: Varighed af indsatser**

(N=56 undersøgelser; flere kodninger per undersøgelse er mulig)

Halvdelen af indsatserne (50 %) har en varighed på et år eller mindre, 19,6 % varer mellem et og to år, mens kun 9 % strækker sig over mere end to år. At langt over halvdelen af indsatserne finder sted indenfor to år, er ikke overraskende, da reviewspørgsmålet går på "indsatser i dagtilbud" og dermed er naturligt begrænset i varighed. Dertil hører et væsentligt antal af indsatserne, som beskrevet i foregående tabel, til Head Start-programmet, der typisk foregår i kindergarden eller pre-kindergarten.

Hele 21,4 % af det samlede antal indsatser viste sig at være af enten uklar eller stærkt varierende varighed.

### 3.4 Vurdering af forskningskvalitet og evidensvægt

Som indledning til dette afsnit er det væsentligt at fastslå, at kvalitetsvurderingen af forskningens resultater og standard udelukkende tager udgangspunkt i de beskrivelser, der er fremført af forskerne selv i de dokumenter, som udgør hvert enkelt studie. Det betyder, at kvalitetsvurdering og bestemmelse af evidensvægt udelukkende forholder sig til og vurderes på baggrund af forskningens egen afrapportering. Der kan således ikke kommenteres på primærforskningens proces, forløb, analyse(r) og data udover, hvad der er blevet transparent fremlagt. Vurderingen af kvaliteten af de 50 inkluderede studier er således alene baseret på de rapporter, bøger, tidsskriftsartikler og afhandlinger, som er publiceret om dem.

I første omgang vil der her blive set på undersøgelsesernes generelle forskningskvalitet, dvs. i hvilken udstrækning en undersøgelse med et givent sigte er gennemført og afrapporteret efter alment gældende standarder for videnskabeligt arbejde. Derefter vil der blive bestemt en samlet evidensvægt for hvert af de 50 studier. Et konkret eksempel på alle de spørgsmål, der er besvaret i forbindelse med vurderingen af et givent studies samlede evidensvægt, er at finde i appendiks 5.

I Tabel 13 nedenfor gives et overblik over den generelle forskningskvalitet i forhold til afrapporteringsstandarder:

Spørgsmål	Ja, antal studier	Nej, antal studier
Er kontekst for undersøgelsen tilstrækkeligt beskrevet?	48	2
Er undersøgelsens formål klart afrapporteret?	47	3
Er der en tilstrækkelig beskrivelse af samplet anvendt i undersøgelsen, samt af hvordan samplet blev identificeret og rekrutteret	36	14
Er der en tilstrækkelig beskrivelse af metoder brugt til dataindsamling?	44	6
Er der en tilstrækkelig beskrivelse af metoder anvendt til dataanalyse?	47	3
Er undersøgelsen beskrevet med tilstrækkelig transparens?	43	7
Beskriver forskerne, hvor undersøgelsens originale data er tilgængelige?	18	32
Undgår forfatterne selektionsbias i afrapporteringen? (afrapporteres der om alle relevante fund?)	46	4

**Tabel 13: Undersøgelsesernes generelle forskningskvalitet i forhold til afrapporteringsstandarder (N=50 undersøgelser)**

Tallene i tabellen ovenfor giver ikke umiddelbart anledning til bekymring, da forskningskvaliteten i undersøgelserne generelt er høj. Det gælder på tværs af dataindsamling, design, reliabilitet, validitet og dataanalyse. Undersøgelsesernes beskrivelse af anvendelse af samplings- og dataindsamlingsmetoder samt dataanalyse er tilstrækkelig i henholdsvis 72 %, 88 % og 94 % af undersøgelserne. Dertil fremgår det af tabellen, at 86 % af undersøgelserne lever op til kravet om transparens, og hele 92 % af undersøgelserne formår at undgå selektionsbias (systematiske fejl) i afrapporteringen. Samlet kan der observeres en generel høj forskningskvalitet på tværs af tabellens variable, dog med den undtagelse at kun 36 % af studierne indeholder en beskrivelse af, hvor undersøgelsens originale data er tilgængelige. Dette vurderes dog ikke at være af stor betydning, da fremgangsmåden ikke nødvendigvis er kutyme inden for denne forskningsgren.

I Tabel 14 nedenfor gives et overblik over kvalitetsvurderingen af den forskning, der bliver afrapporteret i de inkluderede studier:

Spørgsmål	Ja, i høj grad, antal studier	Ja, i nogen grad, antal studier	Nej, antal studier
Vurderer revieweren, at der er etiske problemer forbundet med udførelsen?	0	1	49
Var det valgte forskningsdesign helt passende til besvarelse af undersøgelsens forskningsspørgsmål?	41	8	1
Er der gjort tilstrækkeligt forsøg på at etablere reliabilitet i forhold til dataindsamlings- og analysemetoder? (kan undersøgelsen gentages på baggrund af beskrivelsen?)	36	13	1
Er der gjort tilstrækkeligt forsøg på at etablere validitet i forhold til dataindsamlings- og analysemetoder? (måler man det, man ønsker at måle?)	35	13	2
Kan anvendt forskningsdesign og undersøgelsesmetode udelukke systematiske fejl (bias), som kunne føre til alternative forklaringer på undersøgelsens resultater?	31	16	3
Giver forfatterne udtryk for, at undersøgelsens resultater i nogen grad er generaliserbare?	12	27	11
I lyset af de ovenstående forhold er revieweren af undersøgelsen uenig med forfatterne om undersøgelsens fund og konklusioner?	2	NA	48

**Tabel 14: Kvalitetsvurderinger af afrapporteret forskning  
(N=50 undersøgelser)**

Som Tabel 13 giver Tabel 14 ingen anledning til bekymring i forhold til forskningskvalitet. Langt hovedparten af de inkluderede studier lever således i høj grad op til almene krav om reliabilitet (72 %), validitet (70 %) samt om at undgå bias (62 %). Lægger man de studier, der lever op til kriterierne ”i nogen grad” til disse andele, får man henholdsvis 98,2 %, 96 % og 94 %. Således lever kun en meget lille andel af de inkluderede studier slet ikke op til kriterierne.

Der blev heller ikke fundet nogen væsentlige etiske problemer i afrapporteringerne, og kun et enkelt studie (2 %) blev vurderet til at rumme etiske problemer af reviewerne. Samme tendens kan observeres i forhold til spørgsmålet om, hvorvidt reviewerne var enige med forfatterne om undersøgelsernes fund og konklusioner (96 %). Det vurderes også, at det valgte design i høj grad var velegnet til besvarelse af undersøgelsens forskningsspørgsmål i 82 % af studierne. Endelig angiver forfatterne, at undersøgelsernes resultater i høj grad er generaliserbare i 24 % af studierne og i nogen grad i 54 % af studierne. I 22 % af studierne er resultaterne enten ikke generaliserbare i det hele taget, eller forfatterne tager ikke stilling til generaliserbarhed.

Tabel 15 angiver evidensvægtbestemmelserne for alle 50 undersøgelser:

Evidensvægt	Antal undersøgelser		
	Høj evidens	Middel evidens	Lav evidens
Evidens A: Når der tages højde for al kvalitetsvurdering, hvor pålidelig er da undersøgelsen mht. at besvare undersøgelsens egne forskningsspørgsmål?	30	16	4
Evidens B: Hvor passende er undersøgelsens anvendte forskningsdesign og analyse til at besvare reviewspørgsmålet?	33	10	7
Evidens C: Hvor relevant er undersøgelsens særlige fokus (begrebsmæssigt, kontekst, sample og målinger) for besvarelse af dette reviewspørgsmålet?	28	16	6
Samlet evidens D	26	15	9

**Tabel 15: Undersøgernes samlede evidensvægt  
(N=50 undersøgelser)**

Den samlede evidens D fremkommer som en samlet vurdering af evidens A, B og C. Evidens A er vurderingen af, om undersøgelsen i sig selv er troværdig. Dette er baseret på en lang række forskningsmetodiske vurderinger af undersøgelsens kvalitet vurderet på studiets egne præmisser. Evidens B er vurderingen af, om undersøgelsen har et forskningsdesign og en analyse, der er relevant i forhold til kortlægningen. Evidens C er vurderingen af, om undersøgelsen i sit indholdsmæssige fokus (begreber, kontekst, sampling) er relevant for det aktuelle reviewspørgsmål. Evidens D er den samlede vurdering af et studies evidens. Evidens A til evidens D er i forskningskvalitetsvurderingen forbundet med tre niveauer: En lav evidensvægt, en middel evidensvægt eller en høj evidensvægtning.

I skoleparathedsforskningen med det scope, der danner rammen om nærværende forskningskortlægning, viser resultatet af forskningsvurderingerne, at 52 % af studierne har samlet høj evidensvægt, 30 % har en samlet middel evidensvægt, og 18 % af studierne har en samlet lav evidensvægt.

Da der ikke kan fæstes lid til resultaterne i de ni undersøgelser med en samlet lav evidensvægt, kan de ikke bruges til at besvare reviewspørgsmålet om, hvilke effekter indsatser i dagtilbud har på børns skoleparathed. De øvrige 41 undersøgelser vil indgå i besvarelsen af reviewspørgsmålet (se kapitel 6).

## 3.5 Sammenfatning

50 studier er blevet genbeskrevet i denne forskningskortlægning. Af de 50 er 41 studier vurderet til at have en middel eller høj evidensvægt. Det fremgår af gennemgangen af de 50 studier, at 92 % af studierne er studier fra USA, og at der derudover kun er inkluderet fire studier fra henholdsvis Canada, Australien, Irland



og Schweiz. Der er således ingen undersøgelser fra de nordiske lande, der lever op til kortlægningens inklusionskriterier. Der kan være flere grunde til dette, men det forhold, at standardiserede skoleparathedsvurderingsværktøjer er væsentligt mere udbredte i USA, må antagelig øge tilgængeligheden af samt muligheden for at indsamle data. En anden grund kunne være, at interessen for skoleparathed fra politisk side og som begreb synes mere udbredt i USA end i Europa. Karakteristikken viste også, at over 2/3 af alle anvendte forskningsdesign var enten cross-sectional (11), longitudinelle (21) eller analyse af sekundær data (17), og alle på nær et studie havde en kvantitativ tilgang. Hele 40 ud af 50 studier havde til formål at undersøge sammenhænge mellem en skoleparathedssindsats og skoleparathed som målt gennem vurderingsværktøjer. Således kan man med rimelighed sammenfatte forskningen til at være præget af kvantitativ amerikansk forskning, der undersøger sammenhænge mellem indsats og skoleparathed på tværs af et stort antal respondenter. Ofte over tid.

Med hensyn til, hvilke redskaber der blev brugt til at vurdere skoleparathed afslørede kortlægningen, at der var mange i spil i studierne. Mest udbredt var dog Peabody Picture Vocabulary Test og Woodcock-Johnson/Woodcock-Muñoz-testen, som har været anvendt gennem længere tid. Derudover synes det interessant at understrege det forhold, at hele 59 vurderingsredskaber kun blev anvendt i et enkelt tilfælde hver. Disse fund kunne tolkes som, at der her sker en vis splittelse og fragmentering i forskningsfeltet såvel som i praksis i forhold til, hvordan man konceptualiserer og måler skoleparathed. Der synes at være et behov for yderligere standardisering og validering af vurderingsinstrumenter. Det ville også have den yderligere effekt, at det ville blive nemmere at sammenligne studier. Hovedparten af vurderingerne bliver foretaget af enten forskere eller lærere.

Den største gruppe indsats (13) udgøres af de amerikanske Head Start programmer, hvilket ikke forekommer overraskende, idet langt de fleste inkluderede studier er af amerikansk oprindelse, og da Head Start er det største program af sin art i USA. Størstedelen af indsatserne har en varighed på et år eller mindre. Varigheden hænger med alt sandsynlighed sammen med, at mange indsats finder sted i kindergarten.

Forskningskvaliteten i studierne blev generelt vurderet til at være høj. Især i forhold til de almene og essentielle standarder for afrapportering, transparens, validitet og reliabilitet, var der ingen grund til bekymring. Summen af de samlede evidensvægte viste sig at fordele sig således, at 26 studier blev vurderet til at kunne bidrage med høj evidens, 15 med middel evidens og 9 med lav evidens. Ser man på de tre evidensvægtekategorier, der ligger til grund for den samlede vurdering, er fordelingen af studier mellem høj, middel og lav kategorierne både relativt ensartet og samtidig i overensstemmelse med fordelingen i den samlede vægt. Det peger igen på høj og konsistent forskningskvalitet.

## 4 Skoleparathedsbegrebet historisk

---

Spørgsmål om skoleparathed er blevet debatteret blandt lærere, læger og psykologer i hele verden i årtier. Debatten omkring skoleparathed er ikke blevet mindre i USA, efter at regeringen satte skoleparathed som nummer et af seks uddannelsesmål i 1989. Målet var, at alle elever i år 2000 skulle starte i skole parate til at lære. I Danmark har der også været et stigende fokus på betydningen af kvalitet i dagtilbud i forhold til elevers skolegang og senere som voksne på arbejdsmarkedet (Bauchmüller et al., 2011).

I april 2011 blev "Task Force om Fremtidens Dagtilbud" nedsat med det formål at sætte dagtilbudsområdet på dagsordenen. Børne- og undervisningsminister Christine Antorini besluttede at videreføre dette arbejde i januar 2012. Task forcen har indsamlet eksempler på, hvordan dagtilbud arbejder med læring og inklusion, og har på baggrund af den indsamlede viden givet nogle pejlemærker for, hvordan de bedst mulige betingelser for børn i dagtilbud skabes.

### *Tre tilgange til skoleparathed*

Historisk har der været tre forskellige forståelser af skoleparathed: "parathed til at lære", "parathed til at gå i skole" og "modenhedsparathed". Den første, "parathed til at lære", er blevet fremført af førende forskere indenfor udviklingspsykologi og karakteriseres overordnet som et udviklingstrin, hvor et individ formår at lære noget specifikt – som regel på det alderstrin, hvor gennemsnittet af individer formår at lære det samme (Good 1973). På trods af den overordnede enighed er der forskellige opfattelser af, hvad der påvirker paratheden til at lære.

Ifølge Gagne (1970) er der tre faktorer, som er væsentlige i forhold til at være parat til at lære: evnen til at fastholde opmærksomhed, motivation og udviklingsniveau.

Tilhængere af Piaget (1970) mener, at parathed til at lære kræver en integration af nye stimuli med allerede tillært information, hvor Bruner (1960) og hans kolleger lægger mere vægt på de miljømæssige påvirkninger.

Den anden forståelse, "parathed til at gå i skole", har domineret debatten omkring skoleparathed. Her findes der også en overordnet definition af, hvad det vil sige at være skoleparat. Et barn, som vurderes skoleparat, har nået et bestemt stadie i fysisk, intellektuel, social og emotionel udvikling. Skoleparathed dækker med andre ord her over specifikke kognitive, lingvistiske og psykomotoriske færdigheder.

Der er nogle væsentlige forskelle på, hvad der karakteriserer parathed til at lære og parathed til skole. Den første gælder for alle elever på alle udviklingstrin, hvor den anden primært vedrører mindre børn, som skal starte i skole. I den første bliver der arbejdet mod parathed, hvor der i det andet tilfælde er en forventning om parathed. Den første form for parathed anskues som noget, der er i konstant udvikling, hvor den anden anskuer parathed som noget mere statisk.

Modsætningerne mellem disse to måder at anskue parathed på har været med til at fremme en tredje opfattelse af parathed – "modenhedsparathed". "Modenhedsparathed" blev fremført af pædiateren Arnold Gesell, som senere blev USA's første skolepsykolog (Dalton 2005). Tilhængere af denne retning er

enige i, at børn skal opnå specifikke standarder for adfærd og viden, *inden* de starter i skole. Det anerkendes dog også, at børn har individuelle "skemaer". Når børn ikke udvikler sig lige hurtigt, medfører det, at de ikke nødvendigvis opnår en skoleparathed på samme alderstrin. Tilhængere af denne retning mener, at børn først skal påbegynde deres skolegang, når de udviklingsmæssigt er parate, fremfor at de placeres i skolemiljøer, som er for avancerede for dem, eller at det forsøges at tilpasse skolen i forhold til børnenes individuelle forskelle. Denne måde at anskue skoleparathed på blev bakket op i USA af skoledistrikter og forældre gennem 1960'erne, 1970'erne og 1980'erne.

### *Testning for skoleparathed*

"Modenhedsparathed" vurderes ikke ud fra alder, men vurderes ofte ud fra test. Nogle af disse test er udviklet af Ilg og Ames (1964), som er Arnold Gesells efterfølgere. De hævder, at vurderingsværktøjerne er meget effektive i forhold til at forudsige, om et barn vil opleve succes eller fiasko i kindergarten. Andre er mere skeptiske overfor tidlig testning af børn (Elkind 1987; Bredekamp & Shepard 1989), og de begrundet deres skepsis i, at mindre børn ikke kan sidde stille og koncentrere sig i længere tid ad gangen. De hævder endvidere, at børn udvikler sig så hurtigt og individuelt, at enhver vurdering kun vil sige noget om barnets udvikling på det tidspunkt, hvor barnet tog testen. Endelig er der forskere, som er bekymrede over, at der kun er udviklet få valide og pålidelige vurderingsredskaber, og at kun få er standardiserede (Meisels 1988). Andre hævder, at konsekvensen af dette er, at mange af de udviklede test ikke er brugbare i forhold til at give et billede af, hvilken viden et barn har, og hvad barnet kan mestre (Shepard & Smith 1988).

Ud over kritikken af selve testene er der en stigende bekymring for, hvordan resultaterne benyttes. Resultaterne bruges som regel til at sortere børn enten ind eller ud af et program eller til at bestemme, hvorvidt barnet skal tilbageholdes eller starte i skole (Gnezda & Bolig 1989; National Association for the Education of Young Children 1990). Børn, der ikke består testen og således ikke kan starte i skole, tilbydes en alternativ placering. Disse tilbud hedder alt fra "parathedsklasser", "overgangsklasser" til "toårs-kindergarten". Resultaterne af at gå i disse tilbud er blandede. Nogle studier har vist en positiv effekt (Galloway & George 1986), men senere studier har vist, at tilbageholdelse ikke har en positiv, men en negativ effekt på barnets selvværd og syn på skolen (Shepard & Smith 1988).

"The California School Readiness Task Force" har vist, at flere drenge end piger bliver tilbageholdt, og børn med engelsk som andetsprog bliver også oftere tilbageholdt end børn med engelsk som modersmål (Agee & California State Department of Education 1988; Bryant et al. 1989) beskriver en anden konsekvens af, at eleverne bliver stemplet som ikke "modne" nok og ikke kan starte i kindergarten. Når børn, som befinder sig på et lavere udviklingstrin, bliver tilbageholdt, tilpasses pensum til de dygtige elever. Resultatet er, at pensum i kindergarten (i de lande, hvor man har et sådant) bliver mere krævende. Af de elever, som ikke er erklæret parate til skolestart, finder enkelte andre tilbud, men oftest foregår disse tilbud i grupper, hvor eleverne har samme vanskeligheder, en strategi, der som regel ansues som den mindst effektive undervisningsmetode. Der er stor mangel på disse tilbud, hvorfor mange børn fra de lavere sociale lag slet ikke får et andet tilbud. Paradokset er, at de børn, som har brug for et høj kvalitetstilbud, ikke får det, og når de starter i kindergarten er pensum blevet sværere, samtidig med at de ikke har haft fordel af at gå i et førskoleprogram (Bryant et al. 1989).

### *Alder som betingelse for at starte i skole*

Psykologer, som er fortalere for "modenhedsparathed", hævder, at udvikling kommer før læring; de hævder faktisk, at udvikling (modenhed) er en forudsætning for læring. Det anses at være spild af tid at undervise børn, der ikke er udviklingsmæssigt parate til at lære. Vygotsky udvikler en anden teori, hvor han mener, at børn har to udviklingsniveauer: deres nuværende niveau og deres potentielle niveau. Mellem disse niveauer findes zonen for den nærmeste udvikling, hvor barnet igennem opgaveløsning, samarbejde med andre børn og voksenstøtte tilegner sig nye færdigheder og viden (Vygotsky 1978). Dette syn på børn som værende konstant parate til læring kræver, at de er i miljøer, hvor læring er i centrum, og de ikke tilbageholdes fra at starte i skole, fordi de ikke er klar. Det er faktisk lige modsat: Skolen skal være klar til børnene.

At alder alene skal være bestemmende for, hvornår et barn skal starte i skole, anvendes efterhånden i de fleste lande på nær USA (Renwick 1984). Tilhængere hævder, at alder er den eneste rimelige og reelle måde at optage børn på. I Danmark har det siden 2009 været obligatorisk, at børn starter i skole det kalenderår, de fylder seks. Der er dog også vanskeligheder forbundet med skolestart i forhold til alder. Selvom børn har samme alder, besidder de ikke nødvendigvis de samme kompetencer. Det kræver individuelle handleplaner, således at elevernes forskelligheder tilgodeses både i forhold til sprog, kultur, kompetencer, dygtighed og læringsstile. Skoler kan godt have fælles adgangskrav til alle børn, men de skal også kunne udarbejde individuelle målsætninger for børnene. Dette står i kontrast til, hvordan praksis har været før, hvor adgangskriterier var individuelle (ved at benytte tests), og tilbud var ens (ved at eleverne blev delt i grupper efter evner), når de startede i skole.

Denne nytænkning af formål og praksis har medført etablering af ny undersøgelse af begrebet "parathed". I USA har "The Goal 1 Technical Planning Group" givet et bud på fem mål for "parathed": fysisk trivsel og motorisk udvikling, social og emotionel udvikling, tilgange til læring, sproglig udvikling og kognitiv og generel viden (Kagan et al. 1995). Der tænkes endvidere i en bredere tilgang til "parathed", som inkluderer vurdering af børns sundhed, karakteren af deres førskoletilbud og forældres evne til at støtte deres børns tidlige læring.

I 1990'erne skete der en enorm udvikling omkring, hvad "skoleparathed" er, og hvordan den vurderes. "Skolemodenhedsparathed" og den medfølgende testning erstattes gradvist med en mere retfærdig og multidimensional tilgang. Når denne tilgang skal iværksættes, er det essentielt, at skoler og de enkelte klasser tilgodeser forskelle mellem eleverne. Det betyder, at begrebet "skoleparathed" skal tages bogstaveligt: skoler skal være parate til eleverne.

# 5 State of the Field

---

De 12 State of the Field-portrætter er inddelt i følgende tre kategorier:

- Skolen skal være parat til eleven
- Nationale vurderinger, vejledninger og valgfrihed
- Standardiserede vurderingsværktøjer fælles for alle.

## 5.1 Skolen skal være parat til eleven

Der er fem lande, som indgår i denne kategori: Danmark, Sverige, Skotland, Finland og Norge. Fælles for landene er, at et barn starter i skole det år, hvor barnet fylder seks eller syv år. Begrebet skoleparathed anvendes kun i mindre grad. De respektive landes undervisningsministerier har nogle overordnede retningslinjer for og anbefalinger til, hvordan der kan arbejdes med overgangen fra dagtilbud til skole. Det er dog op til den enkelte institution eller kommune, hvordan der arbejdes med dette i praksis.

I tilfælde, hvor der er tvivl, om et barn er skoleparat eller ej, kan skolestarten udsættes. Det varierer fra kommune til kommune, hvordan dette vurderes. Der findes også her nogle overordnede retningslinjer fra ministeriet. Fælles for de fem lande er, at der er tale om en vurdering på individniveau, dvs., det er ikke alle børn, der vurderes. Det er endvidere forskelligt, hvilke vurderingsværktøjer der benyttes i de forskellige institutioner og kommuner. Nogle bruger standardiserede test, og andre har udarbejdet deres egne vurderingsværktøjer.

I de følgende State of the Field-portrætter gives eksempler på, hvordan praksis kan variere fra kommune til kommune.

## Danmark

### *Uddannelsespolitisk ramme*

I Danmark har Undervisningsministeriet det overordnede ansvar for dagtilbud og skoler, mens organisering og drift af dagtilbud og skoler er kommunernes ansvar. En kommune skal give tilskud på minimum 75 % af udgifterne til en plads i dagtilbud, og forældrene betaler den resterende andel afhængigt af deres indkomst. De økonomisk dårligst stillede familier kan få tildelt friplads.

Undervisningspligten indtræder den 1. august det år, hvor barnet fylder seks.

### *Skoleparathedsbegrebet*

Skoleparathed som begreb anvendes kun i mindre grad i Danmark, da lovgivningen forudsætter, at et barn er parat til at starte i skole det år, hvor barnet fylder seks. Det fremgår dog af en pjece om skolestart,

udgivet i 2009 af Undervisningsministeriet og Velfærdsministeriet, at der kan være børn, der ikke besidder de tilstrækkelige faglige og sociale kompetencer til at starte i skolen på lige vilkår med andre børn, eller at børnene ikke kan finde ud af at bruge de kompetencer, de besidder, og at de derfor ikke er helt parate til skolen. I samme udgivelse fremhæves også begrebet børneparathed, og det pointeres, at det ikke kun er børnene, der skal være parate til skolen. Skolen skal være parat til børnene ved i børnehaveklassen at skabe tilbud, der tilgodeser børnenes aktuelle interesser, potentialer og udviklingsmæssige behov.

I dagtilbuddene er det især børnenes personlige, sociale og sproglige kompetencer, der fremhæves som væsentlige for børnene at tilegne sig. Ligeledes skal børnene være selvhjulpne. Det pointeres samtidig, at der arbejdes ud fra det enkelte barns udviklingsniveau.

### *Skoleparathedsvurderingen: System og udbredelse*

Det fremgår af dagtilbudsloven, at der skal foretages en sprogvurdering af 3-årige børn i dagtilbud, hvis det pædagogiske personale finder det nødvendigt. Det samme gælder principielt børn på samme alder uden for dagtilbud. Kommunerne kan også vælge at tilbyde sprogtesten til alle øvrige 3-årige børn. Videre foretages der i starten af børnehaveklassen en sprogvurdering af alle børn.

Det fremgår af dagtilbudsloven, at dagtilbuddene i samarbejde med forældrene skal sikre en god overgang til skolen ved at udvikle og understøtte grundlæggende kompetencer og lysten til at lære. Dagtilbuddene skal i samarbejde med skolerne skabe en sammenhængende overgang til skole og fritidstilbud. Det er op til kommunerne, hvordan de organiserer overgangen fra dagtilbud til skole. Det er derfor meget forskelligt, hvordan dette bliver gjort. Nogle kommuner har et fælles koncept for, hvordan overgangen håndteres, mens andre kommuner har valgt at lade det være op til de enkelte skoledistrikter, hvordan de vil håndtere overgangen

I alle dagtilbud skal der udarbejdes en skriftlig læreplan. Læreplanerne er et pædagogisk arbejdsredskab til at dokumentere de 0-6-åriges læring og udvikling. De pædagogiske læreplaner beskriver dagtilbuddets mål for børnenes læring inden for følgende temaer: alsidig personlig udvikling, sociale kompetencer, sproglig udvikling, krop og bevægelse, naturen og naturfænomener samt kulturelle udtryksformer og værdier.

Mange institutioner har et koncept for overgange internt i dagtilbuddet, der blandt andet omfatter støtte til barnet og samarbejde med de forskellige aktører rundt om barnet.

### *Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder*

Sprogvurderingen finder sted, ved at forældrene først besvarer spørgsmål om barnets sproglige baggrund. Herefter gennemfører pædagogerne en vurdering af barnet. Hovedparten af sprogvurderingen udføres enten af det pædagogiske personale i dagtilbuddet eller af børnehaveklasselederen.

Der er ikke fundet en praksis, hvor der udover sprogvurderingerne foretages deciderede vurderinger af alle børns skoleparathed. En vurdering kan dog forekomme, hvis forældrene anmoder om det. Der er ikke centralt fastsatte retningslinjer for, hvordan denne vurdering skal foretages, men ofte vil den blive foretaget af Pædagogisk Psykologisk Rådgivning (PPR). PPR har blandt andet talepædagoger og psykologer ansat, der også ofte vil være inddraget i at understøtte barnets udvikling inden skolestart. I Guldborgsund foretages en vurdering af børn i udsatte positioner i tiden op til skolestart (se nedenfor).

Ligeledes kan der foretages forskellige former for diagnostiske test i dagtilbuddet op til skolestart. I Guldborgsund anvendes TRAS (Tidlig Registrering Af Sprogudvikling) og TRASMO (Tidlig Registrering Af SanseMotoriske færdigheder) til vurdering af børn. Vurderes det, at et barn fortsat er bagud i sin udvikling eller lignende, tilrettelægges en ændret indsats for ham/hende.

### *Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse*

Sprogvurderingen skal understøtte det pædagogiske arbejde med børns tidlige sproglige udvikling. Dagtilbuddet kan ved målrettet arbejde med børnenes sprog være med til at forberede barnet til skolen, og viden om barnets sproglige udvikling kan samtidig danne grundlag for det videre arbejde med sproglig udvikling i børnehaveklassen.

### *Case: Gladsaxe*

Der er valgt to danske cases med det formål at illustrere to forskellige tilgange til, hvordan overgangen håndteres. Gladsaxe og Guldborgsund er valgt for at repræsentere henholdsvis en kommune med et fælles, ensartet koncept og en kommune, hvor det i højere grad er op til institutionerne selv, hvordan de vil håndtere overgangen.

### *Skoleparathed*

Lovgivningen er, at alle børn skal begynde i skole det år, de fylder seks. I Gladsaxe Kommune er der ikke fokus på, at børnene skal være parate til skolen, men mere at aktørerne og institutionerne, der tager imod barnet, skal være parate til at modtage barnet.

Der arbejdes i dagtilbuddene struktureret med læreplanens temaer, som i Gladsaxe benævnes kompetencer, der hver især er udmøntet i konkrete læringsmål, det forventes, at børnene udvikler, mens de er i dagtilbud, og der er udviklet læringsmål for hvert enkelt kompetenceområde, som pædagogerne anvender som rettesnor for det pædagogiske arbejde. Der arbejdes altid med børnenes personlige, sociale og sproglige kompetencer, som medinddrages i alle aktiviteter, uanset hvilken anden kompetence, der arbejdes med.

### *Pædagogisk Kontinuitet*

Til at organisere overgangen fra dagtilbud til skole er udviklet et koncept for, hvordan skoler og institutioner skal samarbejde om forberedelse af barnets overgang til skole. Konceptet hedder Pædagogisk Kontinuitet og gælder for alle børn i Gladsaxe Kommune. I Pædagogisk Kontinuitet ligger, at der ikke må være nogen broer i overgangene, men at det skal være glidende overgange. Konceptet skal sikre et fælles grundlag for og kontinuitet i overgangen fra dagtilbud til skole og fritidstilbud og en sammenhæng mellem dagpleje, vuggestue og børnehave. Overgangene skal finde sted på samme måde i alle skoledistrikter i kommunen. Det indebærer et nært samarbejde mellem de forskellige aktører omkring barnet, der skal sikre, at overgangen forløber glidende. Børnene skal opleve genkendelighed og tryghed i forbindelse med overgangen fra dagtilbud til skole. Derfor finder en del overgangsaktiviteter sted, for at børnene kan skabe relationer til kommende klassekammerater og lære deres skole at kende. Centralt i konceptet er ligeledes, at personalet i de forskellige institutioner og skoler arbejder sammen, hvilket skal facilitere, at pædagoger

og lærere får et fælles barne- og læringssyn og et fælles sprog. Konceptet gælder for alle dagtilbud og skoler i Gladsaxe, også private.

Konceptet blev igangsat, fordi der var for mange omgængere, for at sidestille børnene og for at sikre, at man havde kendskab til alle børn og kunne overføre information vedrørende dem.

Konkret indeholder konceptet fire aktiviteter, som samtlige institutioner skal gennemføre:

1. Barnets kuffert
2. Gruppens skattekiste
3. Barnets udviklingsskema
4. Samarbejdsaftale (distriktsvis).

Barnets kuffert indeholder et kompetenceportræt, som beskriver barnets ressourcer, barnets tegning af egen familie, et målebånd og en illustration af barnets egne forestillinger og tanker om at begynde i skole. Barnet har sin kuffert med, når det overgår til SFO 1. juni, og kufferten følger med barnet i børnehaveklasse og i 1. klasse.

Alle dagtilbud afleverer en skattekiste til børnehaveklasserne og fritidstilbuddene. Skattekisten indeholder børnegruppens "skattede ting". Pædagoger, børnehaveklasseledere og lærere er forpligtede til at videreudvikle den pædagogiske praksis med afsæt i det, børnene medbringer.

Udviklingsskemaet indeholder pædagogers og forældres samlede vurdering af barnets potentialer og kompetencer nedskrevet ved en forældresamtale cirka et år før skolestart og ved en afsluttende forældresamtale i dagtilbuddet i foråret. Skemaet anvendes blandt andet i forbindelse med klassesdannelse og ved forældresamtaler i skolen.

Ligeledes besøger børnehavebørnene skolen og fritidstilbuddet, inden de starter, og de besøger daginstitutionen, efter de er startet.

Distriktsamarbejdet mellem dagtilbud og skoler i forbindelse med skolestart står detaljeret beskrevet i samarbejdsaftaler, herunder hvordan institutionerne samarbejder og udveksler informationer, besøger hinanden og inddrager forældre. Alle pædagoger, der arbejder med pædagogisk kontinuitet, lærere og børnehaveklasseledere skal på kursus i Pædagogisk Kontinuitet, ligesom andre er velkomne, hvis de ønsker at få indsigt i konceptet.

### **Vurderinger**

Der foretages ikke nogen egentlig skoleparathedsvurdering. Det er en del af Pædagogisk Kontinuitet, at der i året inden skolestart afholdes udviklingssamtaler mellem forældre og personale om, hvordan de kan støtte og udvikle barnet i forbindelse med skolestart. Konklusionerne fra denne samtale og en forældresamtale i foråret indskrives i barnets udviklingsskema, der således indeholder pædagogers og forældres samlede vurdering af barnets potentiale og kompetencer. Forældrene medbringer udviklingsskemaet til forældresamtaler i børnehaveklassen, så samtaler om børns udvikling og læring bliver en sammenhængende proces.



## *Case: Guldborgsund*

### *Organisering og minimumsstandarder*

I Guldborgsund Kommune er udarbejdet nogle minimumsstandarder for overgangen mellem dagtilbud og skole, der samtidig giver mulighed for, at dagtilbud og skole i de enkelte distrikter selv udbygger samarbejdet på en måde, som er meningsfuld lokalt.

Lovgivningen er, at alle børn skal begynde i skole, det år de fylder seks, og minimumsstandarderne retter sig særligt mod børn i udsatte positioner. Minimumsstandarderne sætter rammerne for overgangen og skitserer blandt andet samarbejde mellem dagtilbud og skole, overførsel af information til skolen og afdækning af børn i udsatte positioner.

Ønsker skoledistrikterne at iværksætte yderligere indsatser over for alle børn i forbindelse med overgangen, kan de gøre det. Kommunen har valgt at organisere arbejdet med overgangen på denne måde, da man ikke har ønsket at pålægge distrikterne noget, da distrikterne er meget forskellige (nogle institutioner sender børn til 1-2 skoler, andre har børn der overgår til 5-7 skoler), og de fleste børn klarer overgangen fint.

### *Vurderinger*

I sommeren forud for skolestart skal dagtilbuddene udarbejde en liste med børn, der vurderes at være i en udsat position. Det kan for eksempel være for tidligt fødte, tosprogede med mangelfuldt sprog eller børn med sprogvanskeligheder. Pædagogisk Psykologisk Center i Guldborgsund foretager i efteråret inden skolestart en psykologisk vurdering af barnet. Den udfærdiges individuelt af psykologerne, og på baggrund heraf kan en indsats over for barnet målrettes.

Herudover foretager det pædagogiske personale vurderinger af alle toårige børn ved brug af TRAS og TRASMO. Der følges op på vurderingerne, og hvis det viser sig, at børnene ved 3-4-årsalderen ingen problemer har, bruges der ikke mere tid på dem. Men vurderes det, at et barn fortsat er bagud i sin udvikling eller lignende, tilrettelægges en indsats for ham/hende. Resultaterne af disse vurderinger kan videregives til SFO'en.

## *Sverige*

### *Uddannelsespolitisk ramme*

I Sverige har Ministeriet for uddannelse og forskning det overordnede ansvar for uddannelse. *Skolverket*, der ligger under ministeriet, udarbejder rammeplaner og vejledninger og giver støtte til implementering af uddannelsespolitikken, mens ansvaret for driften af dagtilbud og skoler ligger hos kommunerne. Dagtilbuddene er finansieret af kommunerne, men forældre betaler en mindre månedlig ydelse afhængigt af deres indkomst.

Skolepligten indtræder det år, barnet fylder syv, men børn kan gå i børnehaveklasse fra det år, de fylder seks, hvilket 95 % af børnene gør. Børnehaveklasse anses som skolestart. Forud for dette kan børnene gå i dagtilbud.

### *Skoleparathedsbegrebet*

Begrebet skoleparathed anvendes ikke i Sverige. Her er det forståelsen, at det er skolen, der skal være parat til barnet, og ikke barnet der skal være parat til skolen.

Der er udarbejdet en læreplan for dagtilbuddet, men denne indeholder ingen konkrete mål for, hvad barnet skal kunne på forskellige stadier. I stedet fremgår det, at dagtilbuddet skal tage udgangspunkt i barnets niveau og tilpasse støtten til barnet, og de mål, der er skitseret i læreplanen, udsiger, hvad dagtilbuddet skal gøre for at understøtte barnet.

### *Skoleparathedsvurderingen: System og udbredelse*

*Skolverket* har udgivet læreplaner for dagtilbud og skole, hvoraf det fremgår, at de to institutioner skal samarbejde for at støtte barnets udvikling og læring. Ved overgangen fra dagtilbud til skole skal der rettes særlig opmærksomhed mod børn, der har behov for ekstra støtte, men typen og omfanget af denne bestemmes lokalt i kommunerne.

### *Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder*

Af skoleloven fremgår det, at test eller prøver ikke må danne baggrund for optagelse i en skoleenhed. Ligeledes er det ifølge *Skolverket* ikke hensigten, at der i det hele taget skal foretages vurderinger af børnene, mens de er i dagtilbud. Ifølge læreplanen skal dagtilbuddet tilpasses til barnet og tage udgangspunkt i dets udviklingsniveau, og foretages der vurderinger, skal det være en vurdering af dagtilbuddet og ikke af børnene. Det anses ikke for nødvendigt at foretage formaliserede vurderinger af barnet for at kunne tage udgangspunkt i dets udviklingsniveau. I stedet har man valgt at give pædagogerne frihed til, i kraft af deres faglighed og med hjælp specialpædagoger eller andre specialister, at vurdere barnets udvikling uden brug af et egentligt vurderingsredskab.

I praksis anvendes dog i dagtilbuddene forskellige bedømmelsesredskaber til at vurdere børnenes udvikling. Blandt andet foretager pædagogerne vurderinger ved anvendelse af redskaber som TRAS eller KTI (Kontrolleret Tegneiagttagelse), der anvendes i mange kommuner. Dette strider dog som nævnt ifølge *Skolverket* imod hensigten med læreplanen.

### *Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse*

De vurderinger, der foretages af børnene i dagtilbuddet, anvendes ikke til at vurdere, hvorvidt et barn er parat til skole, men til at beskrive barnets udviklingsniveau og støtte barnet på baggrund heraf.

### *Case: Malmø*

Da praksis i Sverige er meget varieret, er Malmø Kommune valgt som case efter anbefaling fra *Skolverket*, og videre er *Stadsdelsförvaltning Kirseberg* – en bydel i Malmø – valgt, fordi bydelen har en praksis, der er relativt etableret og ikke under forandring.

## *Organisation*

Malmø Kommune er opdelt i ti bydele, og ansvaret for driften af dagtilbud og skoler lå indtil 1. juli 2013 hos bydelene. Overgangen fra dagtilbud til skole foregår forskelligt fra bydel til bydel, og vurderinger finder kun sted i nogle dagtilbud. Fra 1. juli blev dagtilbud og skoler i Malmø samlet under én afdeling for at sikre, at institutionerne drives med højere grad af ensartethed.

## *Overgang fra skole til dagtilbud*

I Kirseberg er formuleret retningslinjer for, hvordan overgangen fra dagtilbud til skole skal finde sted, men det er stadig i høj grad op til de enkelte dagtilbud og skoler at organisere overgangen, som de finder det bedst. Praxis er dog relativt ensartet i bydelen.

Forud for skolestart afholder pædagogerne en udviklingsamtale med forældrene, hvor de diskuterer barnets udvikling og bestemmer, hvilken form for dokumentation der skal videregives til skolen. Før skolestart afholdes der også samtaler mellem pædagoger i dagtilbuddet og børnehaveklassen, hvor samarbejdet i forbindelse med overgangen diskuteres. Denne samtale kan tage udgangspunkt i den dokumentation, der blev bestemt rimelig at videregive til skolen.

Modtager et barn særlig støtte, er der mulighed for, at et ressource-team kan medvirke til at støtte barnet ved overgangen.

## *Vurderinger*

Det er forskelligt fra bydel til bydel, i hvor høj grad der anvendes vurderinger, men overordnet anvendes de ikke i særlig høj grad. Foretages vurderinger er det oftest rammerne omkring barnet, der bedømmes, og ikke børnene. I stedet er der tiltro til, at pædagogerne og lærerne gennem deres professionsviden bedst kan vurdere og beskrive børnenes udviklingsniveauer uden brug af formaliserede redskaber. Anvendes vurderinger, er det ikke for at bestemme, om et barn er parat til at starte i skole, men til at foretage en vurdering af barnets udvikling.

# Skotland

## *Uddannelsespolitisk ramme*

I Skotland har Sekretariatet for uddannelse og livslang læring det overordnede ansvar for uddannelse, mens organisering og finansiering af dagtilbud og skoler ligger under de 32 regionale, administrative enheder. De administrative enheder har pligt til at sørge for et gratis deltidsdagtilbud for alle 3 til 4-årige børn, hvis forældrene ønsker det. Børn starter i skole, det år de fylder fem. Hvis forældre til børn født i januar eller februar ønsker det, kan børnene modtage yderligere et års gratis deltidsdagtilbud.

## *Skoleparathedsbegrebet*

Begrebet skoleparathed anvendes ikke i Skotland, men børn anses som parate til at starte i skole, det år de fylder fem. Uddannelse ses i Skotland som en livslang proces. Derfor blev der i 2010 indført en fælles læreplan for børn og unge i alderen 3-18 år (Curriculum of Excellence (COE)). COE erstattede dermed to

separate læreplaner for børn på i alderen 3-5 år og 5-14 år. Dermed blev der skabt en sammenhængende læreplan, baseret på kontinuitet i læreprocessen, der blandt andet havde til formål at sikre en glidende overgang fra dagtilbud til skole. Læreplanen er inddelt i niveauer efter børnenes alder. Det første niveau omfatter både dagtilbud og det første skoleår også for at facilitere overgangen til skoleområdet.

### *Skoleparathedsvurderingen: System og udbredelse*

COE sætter de overordnede rammer for, hvordan pædagoger og lærere skal arbejde. Det indeholder 11 læreplansområder, og alle praktikere skal lægge særligt vægt på områderne læsning, talforståelse samt sundhed og trivsel.

Af COE og tilhørende vejledninger fremgår, at der skal rettes særlig opmærksomhed mod børn ved overgange. Der har derfor været nedsat en Preschool into Primary Transitions Advisory Group, som har udgivet en vejledning til praktikere og ledere i forhold til overgangen fra dagtilbud til skole. Heraf fremgår, hvad der kan gøres for at lette overgangen, og det fremhæves især, at der skal lægges vægt på samarbejde og dialog mellem praktikerne i de forskellige institutioner.

### *Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder*

I de forskellige uddannelsesinstitutioner for børn i alderen 3-18 år, herunder dagtilbud, foretages løbende vurderinger af børnene, hvis primære formål er at understøtte elevernes læring. Vurderinger ses som en integreret del af undervisning og læring, men det er op til praktikerne, hvordan de vil foretage vurderingerne. Det forekommer, at praktikerne på baggrund af deres løbende vurderinger også foretager opsamlende vurderinger af børnene, men dette afhænger af praksis i de administrative enheder og på uddannelsesinstitutionerne. Ifølge Education Scotland – et for skoleparathed centralt organ, der er underlagt Sekretariatet for uddannelse og livslang læring – udarbejdes der dog næsten altid en opsamlende rapport, når børn overgår fra dagtilbud til skole. Rapporten udarbejdes af personalet i dagtilbuddet og indeholder information om barnets hidtidige udvikling og understøtter overgangen til skole. Formen på og indholdet i rapporten er dog ikke standardiseret.

Ifølge Education Scotland har introduktionen af COE medført, at praktikerne i dagtilbuddene og på skolerne i højere grad taler et fælles sprog, hvilket letter samarbejdet og overgangen for børnene.

### *Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse*

De vurderinger, der foretages, samt de opsummerende rapporter har til formål at understøtte den enkelte elevs læring. De administrative enheder kan selv bestemme, om de vil tage andre redskaber i brug for eksempel til at foretage regionale vurderinger af børns skoleparathed. I den administrative enhed East Lothian har man fx implementeret værktøjet EDI til vurdering af børnenes skoleparathed (se Ontario nedenfor).

# Finland

## *Uddannelsespolitisk ramme*

I Finland har Uddannelsesministeriet ansvaret for uddannelse. Styringen af dagtilbud og skoler i Finland er decentraliseret og udlagt til kommunerne, og organiseringen af overgangen fra dagtilbud til skole varierer fra kommune til kommune. Dagtilbud er frivilligt, og forældrene skal betale et beløb, der bestemmes efter deres indtægt, for at deres børn kan gå i dagtilbud. Undervisningspligten (læroplikt) begynder det år børn fylder syv, men 99,4 % af børnene starter i børnehaveklasse det år, de fylder seks. Børn har mulighed for at gå i vuggestue, hvorefter de kan gå i et et-årigt børnehaveforløb, inden de starter i skole. Både tidligere og udskudt skolestart er muligt, og i den forbindelse finder der vurderinger af børnene sted.

## *Skoleparathedsbegrebet*

I Finland gøres ikke brug af et decideret skoleparathedsbegreb. Udgangspunktet er, at børn er parate til at starte i skole det år, de fylder seks, og hensigten med det etårige dagtilbud er at forberede børnene til skolestart. Det fremgår af læreplanen, at aktiviteterne i dagtilbuddet skal tage udgangspunkt i barnets udviklingsniveau. Aktiviteterne skal fremme børnenes kognitive (især den sproglige) og socioemotionelle udvikling og barnets forudsætninger for at lære samt forebygge læringsvanskeligheder. I rammeplanen for dagtilbuddet er angivet syv kundskabsområder, som pædagogen skal søge at give barnet erfaringer med gennem forskellige arbejdsmetoder (se nedenfor).

## *Skoleparathedsvurderingen: System og udbredelse*

Det fremgår af den finske uddannelseslov, at hvis et barn skal starte tidligere eller senere i skole, skal dette ske på baggrund af en psykologisk og hvis nødvendigt en medicinsk, vurdering.

Uddannelsesstyrelsen, der ligger under Uddannelsesministeriet, har udgivet en konkret rammeplan for dagtilbuddets undervisning. Heraf fremgår det, at der skal være samarbejde mellem dagtilbud og skole i forbindelse med overgangen, og modtager et barn støtte er det særligt vigtigt, at støtten fortsætter, når barnet overgår fra dagtilbud til skole. Rammeplanen indeholder syv kundskabsområder som undervisningen i dagtilbuddet skal integrere: sprog og interaktion, matematik, etik og livsanskuelser, natur og miljø, sundhed, fysisk og motorisk udvikling samt kunst og kultur. Det fremhæves, at børnenes læreprocesser er væsentligere end indholdet i kundskabsområderne.

## *Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder*

En vurdering af barnets skoleparathed finder kun sted, hvis barnets forældre ansøger om tidligere eller udsat skolestart.

En vurdering i forhold til tidligere skolestart foretages via interview med pædagoger og forældre samt test af barnet. Hvis psykologen på baggrund af denne vurdering mener, at barnet er parat til at starte tidligere i skole, kan skolelederen give tilladelse til dette. En sådan vurdering skal forældrene betale for.

Ansøger forældrene om udsat skolestart, foretages en lignende vurdering, dog vederlagsfrit. Begge vurderinger skal foretages af en psykolog. Til vurderingerne anvendes standardiserede test, men den enkelte psykolog vælger selv, hvilke test der benyttes.

I flere kommuner (se Vantaa nedenfor) arbejdes ud fra et koncept, hvor pædagogerne enten gennem en gruppetest eller gennem observationer og samtaler med forældre udvælger børn til en egentlig vurdering af børnenes skoleparathed, der finder sted som beskrevet ovenfor.

### *Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse*

Vurderingerne anvendes lokalt til at bestemme, om et barn skal starte tidligere eller senere i skole. De anvendes ikke på et nationalt eller kommunalt niveau.

### *Case: Vantaa*

Da praksis i Finland er meget varieret, er der udvalgt en case til at beskrive praksis nærmere. Vantaa Kommune er valgt som case, da der her er udarbejdet et systematisk koncept for overgangen fra dagtilbud til skole, hvor vurderinger er en del af konceptet. Andre kommuner i Finland har lignende koncepter, men Vantaa er en af de kommuner, der arbejder mest systematisk med overgangen fra dagtilbud til skole.

### *Skoleparathed*

I Vantaa anses et barn som parat til at starte i skole, når det er interesseret i skolearbejde og kan fungere i et klasselokale med 20-25 børn. Der foretages observationer af børn forud for skolestart med fokus på børnenes kognitive, sproglige og sociale kompetencer og deres motoriske udvikling.

### *Dagtilbud til skole-modellen*

I Vantaa arbejdes ud fra "Dagtilbud til skole-modellen", der er en model for overgangen fra dagtilbud til skole, der har til formål at sikre, at alle børn får så god en start i skole som muligt. Modellen er udviklet og koordineret af en gruppe professionelle (blandt andet pædagoger, lærere, skolepsykologer og specialpædagoger) og bruges i alle dagtilbud og skoler i Vantaa. Konceptet omfatter blandt andet overførsel af information fra dagtilbuddet til skolen, samarbejde mellem de involverede parter samt en vurdering af børnene forud for skolestart.

### *Vurderinger*

Vurderingsdelen af modellen tager afsæt i pædagogernes observationer af børnene gennem hele det år, børnene er i dagtilbud. Observationerne foretages med afsæt i et skema indeholdende 38 punkter vedrørende børnenes kognitive, sproglige og sociale kompetencer og deres motoriske udvikling. Pædagogernes observationer anvendes til at tilrettelægge aktiviteter og give støtte til børnene for at gøre dem parate til skole.

I april foretages en lovpligtig vurdering af børnene forud for skolestart. Pædagogerne skal her have udfyldt skemaet indeholdende de 38 punkter og vurdere barnets udvikling i relation til de 38 punkter. På baggrund af vurderingen diskuterer pædagoger og specialpædagoger i samarbejde med forældre de børn, der eventuelt har behov for en egentlig skoleparathedsvurdering. I så fald foretages en psykologisk vurdering af barnet som beskrevet ovenfor. De fleste af de børn, der vurderes, modtager i forvejen særlig støtte i dagtilbuddet. 12 % af børnene i Vantaa gennemgår en psykologisk vurdering, mens 0,6 % får deres skolestart udsat.

# Norge

## *Uddannelsespolitisk ramme*

I Norge har Uddannelsesministeriet det overordnede ansvar for dagtilbud og skole, mens kommunerne er de lokale myndigheder, der er ansvarlig for driften af dagtilbud og skole. Kommunerne står for hovedparten af finansieringen til alle institutioner, og i nogle kommuner betaler forældrene en supplerende månedlig ydelse. Lidt under halvdelen af alle dagtilbud er privatejede, men under kommunalt tilsyn, mens antallet af private skoler i de fleste kommuner er meget lavt.

Skolepligten indtræder i det år, barnet fylder seks. Udskudt og fremskudt skolestart er mulig ifølge loven. Børn går oftest i dagtilbud til august, hvor de starter i både skole og fritidsordning.

## *Skoleparathedsbegrebet*

Begrebet skoleparathed anvendes ikke i Norge. Skolepligten indtræder det år, hvor barnet fylder seks år, og her anses børnene også som parate til at starte skole af ministeriet og dagtilbuddene. I dagtilbuddene arbejdes med børnenes udvikling, blandt andet med henblik på skolestart. Her er særligt fokus på børnenes personlige, sociale og sproglige kompetencer. Rammeplanen indeholder syv fagområder (se nedenfor), men i dagtilbuddene arbejdes ikke nødvendigvis med at udvikle alle syv fagområder. I stedet fokuseres på de områder, hvor børnene har særlige behov.

## *Skoleparathedsvurderingen: System og udbredelse*

*Kunnskapsdepartementet*, der ligger under *Uddannelsesministeriet*, har fastsat en rammeplan for dagtilbud, der giver retningslinjer for dagtilbuddenes indhold og opgaver. Det er skrevet ind i rammeplanen, at dagtilbud, i samarbejde med skolen, skal lægge overgangen til skole og eventuelt fritidsordning til rette for barnet. Planer for barnets overgang fra dagtilbud til skole skal være nedfældet i dagtilbuddets årsplan. Det bestemmes lokalt i kommunerne, hvordan overgangen fra dagtilbud til skole skal finde sted, og praksis i kommunerne varierer fra kommune til kommune og internt i kommunerne. Der er ikke nogen skoleparathedsvurderinger, og i det følgende vil i stedet blive beskrevet, hvordan der arbejdes med overgangen fra dagtilbud til skole.

Der lægges vægt på en sammenhæng mellem dagtilbuddets rammeplan og læreplanerne for skolen, og de syv fagområder i rammeplanen er sammenfaldende med kompetencemålene i skolens læreplaner. De syv fagområder i dagtilbuddets rammeplan er: kommunikation, sprog og tekst; krop, bevægelse og sundhed; kunst, kultur og kreativitet; natur, miljø og teknik; etik, religion og filosofi; nærmiljø og samfund samt tal, rum og form.

En del dagtilbud i Oslo har formuleret progressionsplaner for hvert af de syv fagområder, der beskriver, hvordan dagtilbuddet arbejder med de syv fagområder, når børnene er 1-2 år, 3-4 år, og når de starter i skole. Disse mål beskriver dermed ikke, hvad børnene skal kunne eller gøre, men hvad dagtilbuddets opgave er.

Ifølge *Kunnskapsdepartementet* var der i december 2011 620 6-årige i dagtilbud, der således havde fået udsat skolestart. I 2011 var der omkring 60.000 6-årige i Norge. Det vil sige, at cirka 1 % fik udsat skolestart.

### *Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder*

En vurdering af barnet i tiden op til skolestart kan forekomme, hvis forældrene ansøger en skole om udsat eller fremskudt skolestart og Pedagogisk-psykologisk Tjeneste (PPT) skal altid kontaktes ved denne ansøgning. PPT foretager en vurdering på baggrund af samtaler med blandt andet barn, forældre og personale i dagtilbuddet og en eller flere test. På baggrund af vurderingen kommer PPT med en anbefaling, hvorefter skolelederen træffer en beslutning, oftest den samme som PPT's anbefaling. Vurderingen bygger på samtaler og/eller observationer, og ofte anvendes også en standardiseret test, såsom TROG (Test for Reception of Grammar), BPVS (British Picture Vocabulary Scale) og/eller WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence). Vurderingen udføres af personale fra PPT, der oftest har en pædagogisk eller psykologisk uddannelse.

I en del dagtilbud anvender personalet vurderingsredskaber, såsom TRAS, ASQ (Ages and Stages Questionnaires) eller SATS (Screening Av To-åringers Språk). Disse anvendes til at kortlægge børns udvikling i dagtilbuddet og planlægge en indsats på baggrund heraf. De er dog ikke direkte knyttet til skolestart.

### *Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse*

Vurderingerne anvendes til at vurdere, om et barn skal starte tidligere eller senere i skole.

### *Case: Oslo*

Da praksis i Norge er meget varieret, er der udvalgt en case til at beskrive praksis nærmere. Oslo Kommune er valgt som case, da der her i 2010 blev udarbejdet et koncept for overgangen fra dagtilbud til skole, Oslostandarden. Andre kommuner har lignende koncepter, men Oslos er et af de mest systematiske.

### *Oslostandarden*

I Oslo Kommune har man udarbejdet Oslo-standard, der er en minimumsstandard for hvad samarbejdet mellem dagtilbud og skoler skal indeholde. Oslo-standard er overordnet og forpligtende for alle kommunale dagtilbud og skoler i Oslo, og det anbefales, at ikke-kommunale barnehager og skoler også benytter planen. Da en rapport fra 2010 viste variation i graden af samarbejde mellem dagtilbud og skoler i Oslo, initierede Oslo Kommune projektet Oslobarnehagen, og som en del af projektet blev det vedtaget at udarbejde en Oslo-standard for samarbejdet mellem dagtilbud og skole.

Formålet med Oslo-standard er at sikre:

- Rutiner for samarbejdet mellem dagtilbud og skoler i Oslo
- En meningsfuld sammenhæng i det sidste år i dagtilbuddet og det første år i skolen
- En tryk indsats for børn, som begynder i første klasse
- En tidlig indsats for børn med særlige behov.

Med Oslo-standard forsøges skabt ensretning i samarbejdet mellem dagtilbud og skoler. Tidligere var der meget lidt kontakt mellem dagtilbud og skoler i Oslo i forbindelse med overgangen, men nu er der en langt højere grad af kontakt, samarbejdet er blevet formaliseret og øget, og der er skabt en bedre forståelse mellem skole og dagtilbud.



Oslo-standarden består af et årshjul eller en tidsplan, der indeholder ti rutiner, der skal gennemføres af dagtilbuddene og skolerne. Oslo-standarden rammesætter overførsel af information fra dagtilbud til skole og gensidige besøgsdage, udvikler og evaluerer samarbejdet mellem institutioner, sikrer forældreinvolvering, sikrer at børn, der ikke er i dagtilbud, også kontaktes samt rammesætter en indsats over for børn med omfattende særlige behov og børn, som vurderes at have behov for særlig støtte ved overgangen. Rutinerne omfatter også informationsmøder mellem dagtilbud og skole, forældremøder med dagtilbud og skole, evaluering mellem de forskellige samarbejdsparter og besøgsdage for børnene.

### *Vurdering*

Der indgår ikke vurderinger i Oslo-standarden, men PPT i Oslo har udarbejdet Norsk som læringsspråk (NSL), der er et læreplansrelateret kortlægningsværktøj, der anvendes til at vurdere 1.-4. klassetrins elevers norsksproglige kompetencer målt op imod de krav, der stilles i skolens læreplan. I Oslo Kommune skal alle børn testes i NSL lige efter skolestart. Testen indikerer, om en elev er sprogligt svag, og hvor der skal sættes ind, for at eleven kan tilegne sig målene i rammeplanen. Hvis NSL viser, at en elev ikke har tilstrækkelige norsksproglige kompetencer, følges op med tiltag for at styrke elevens sprog.

## 5.2 Nationale vurderinger, vejledninger og valgfrihed

Der indgår følgende lande og delstater i denne kategori: New Zealand, Baden-Württemberg, Sachsen, England.

Fælles for disse fire henholdsvis lande og delstater er, at der er nogle overordnede ministerielle krav til og vejledninger i, hvad der forventes, børn skal kunne, når de starter i skole.

Der skal foretages vurderinger af alle børn. I England og New Zealand er der krav om at vurdere børnene og sikre, at de lever op til de fælles, nationale læreplaner. I de to tyske delstater har vurderingerne mere karakter af en lægelig undersøgelse. Fælles for alle fire er, at der er valgfrihed med hensyn til, hvordan og til hvad vurderingerne benyttes.

### New Zealand

#### *Uddannelsespolitisk ramme*

Det politiske system i New Zealand kan betegnes parlamentarisk monarki uden grundlov og under commonwealth. Uddannelsespolitik vedtages i parlamentet og implementeres af regeringen gennem Uddannelsesministeriet, der også udarbejder retningslinier og fører tilsyn. Der tillades en grad af lokal variation, men formelt er det meste reguleret ved lov. De offentlige skoler udgør næsten 95 % af det samlede antal skoler. Skolerne er selvstyrende, men bliver finansieret af staten, hvorimod privatskolerne modtager et tilskud på ca. 25 %. Dagtilbuddene bliver kraftigt støttet fra statslig side, men drives privat.

Dagtilbud, hvor minimum 50 % af de ansatte er uddannede, har siden 2010 via statsstøtte kunnet tilbyde 20 timers gratis pasning om ugen til alle børn i alderen 3-5 år. Den centrale ide bag denne form for støtte synes at være at øge incitamentet til at vælge et dagtilbud med læringskompetencer af høj kvalitet samt at øge de lavere socialgruppers adgang til dagtilbud. Uddannelsesministeriet skønner, at over 80 % af omkostningerne ved at drive dagtilbud bliver dækket af staten. Langt de fleste børn går i dagtilbud. Den skolepligtige alder er mellem 6 og 16 år. Man kan dog gå gratis i skole, fra man fylder fem år, og mange børn starter i skole allerede som 5-årige.

Det aktuelle politiske grundlag for tidlig læring og uddannelse består i den fælles ramme- og læreplan for den tidlige uddannelse og den fælles læreplan for hele grundskolen. Her bliver lagt særlig vægt på betydningen af at investere i børnenes uddannelse i årene op til skolestart, men overgangen mellem dagtilbud og skole fremhæves ikke væsentligt.

### *Skoleparathedsbegrebet*

I New Zealand opereres hverken med et decideret skoleparathedsbegreb eller med overgangen fra dagtilbud til skole som en særlig proces, der stilles skarpt på. I stedet føres en uddannelsespolitik, der søger at løfte dagtilbudsområdet som et separat læringsområde, der ikke ses som havende det formål at gøre børn klar til skolen. Der er i højere grad tale om, at dagtilbuddene har deres egen læringslogik med tilhørende læreplan, der har til formål at skabe udadvendte, nysgerrige og socialt kompetente børn, som er klar til at tage imod viden fra verden. Det er således antagelsen, at børn, der har modtaget tidlig læring af høj kvalitet, automatisk vil kunne begå sig videre i uddannelsessystemet. Det synes at være den generelle opfattelse, at det er skolerne og dagtilbuddene, der skal gøres klar til børnene, lige så meget som det er børnene, der skal være skoleparate. Den fælles læreplan for dagtilbudsområdet (2008) fremhæver holistisk udvikling, empowerment, udvikling af relationer samt familie og fællesskaber som dele af det centrale fundament for, at børn kan udvikle sig efter dagtilbuddene.

Følgende generelle kriterier fremhæves som noget, pædagogerne prioriterer i forbindelse med skolestart: at børnene i nogen grad besidder evne til selvregulering, til socialt at interagere med andre børn, til at læse og skrive deres eget navn og til at kommunikere verbalt.

### *Skoleparathedsvurderingen: System og udbredelse*

Der findes ikke en standardiseret måde at vurdere skoleparathed på hverken inden, ved eller efter skolestart i New Zealand. Det nærmeste, formaliserede tiltag, man finder før skolestart, er et helbredstjek, der finder sted seks måneder før, skolen begynder, og som primært handler om at identificere børn med særlige behov. Helbredstjekket er ikke obligatorisk og udføres af sygeplejersker.

Efter skolestart er det tætteste, man kommer på en skoleparathedsvurdering, det relativt nye policy-tiltag kaldet de Nationale Standarder (2010), der har til formål at vurdere, hvorvidt den fælles nationale læreplan bliver implementeret efter hensigten, og at de deri beskrevne mål for de første otte skoleår bliver nået. Disse er udelukkende af faglig karakter, og vurderingen foretages årligt. Vurderingen foretages de fleste steder, og den er primært baseret på lærerens samlede skøn på baggrund af alle tilgængelige data om eleverne. Den tjener hovedsageligt til, at forældre og lærere kan følge med i børnenes faglige udvikling. Selvom denne nationalt udbredte vurdering først bliver gennemført 12 måneder efter skolestart, tjener den

alligevel til at illustrere, at vurderinger i New Zealand grundlæggende er meget decentralt organiseret. Dette skal forstås således, at den enkelte skole eller den enkelte lærer måske nok skal fortage en vurdering, men de har en høj grad af frihed i forhold til, hvordan denne skal udføres. Yderligere er der nogle skoler, der anvender egne vurderingsformer, som de ikke er pålagt, og som hverken bliver afrapporteret videre ud af skolen eller nødvendigvis bygger på godkendte test.

### *Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder*

Da der ikke findes nogen skoleparathedsvurderinger, vil der i stedet overordnet blive redegjort for vurderingen ud fra tiltaget Nationale Standarder (beskrevet ovenfor). Det er lærerne, der står for disse vurderinger, og de har en væsentlig grad af metodefrihed. Med dette menes, at lærerne bliver opfordret til at basere deres samlede vurderinger på et bredt indtryk, hvori resultater fra standardiserede test, klasserumsobservationer samt interviews og løbende samtaler indgår. Der gives anbefalinger til, hvilke test man kan anvende, og der er ligeledes tilgængelige ressourcer, der beskriver tilgange til andre dataindsamlingsformer, men disse er blot vejledende. De indsamlede data bliver i sidste ende sammenfattet til en samlet faglig vurdering. Den centrale pointe her er, at man i New Zealand lægger vurderingen ud decentralt, således at lærere, skoler eller regioner selv kan fylde "skabelonen" ud med den tilgang, de fagligt vurderer er mest velegnet til at løse vurderingsopgaven.

Vurderingerne foretages løbende, men selve den endelige "bedømmelse" finder, som nævnt, sted en gang om året lokalt i det enkelte klasseværelse.

### *Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse*

Der er ikke nogen deciderede skoleparathedsvurderinger i New Zealand, da børn anses at være parate til at starte i skole efter to år i dagtilbud. Der synes at være en general modvilje overfor brugen af standardiserede test i praksisfeltet i New Zealand, hvilket blandt andet ses af praktikernes modstand mod de Nationale Standarder og tilhørende målinger. Af samme grund rapporteres kun få (eller ingen) data fra det samlede antal lærervurderinger til nationalt eller regionalt niveau. De Nationale Standarder er tiltænkt lærere og familier samt, i mindre grad, som et mål for, hvordan den enkelte skole klarer sig helt overordnet i forhold til de Nationale Standarder. De tidlige vurderinger, der finder sted, tester faglighed og bliver primært anvendt af forældre og lærere.

## Baden-Württemberg

### *Uddannelsespolitisk ramme*

Tyskland er en parlamentarisk føderal republik bestående af 16 delstater, hver med høj grad af selvstyre inden for blandt andet uddannelsespolitik. Baden-Württemberg (BW) er en parlamentarisk delstat i det sydlige Tyskland og har 10,8 millioner indbyggere. Udgangspunkt for samarbejdet mellem kindergarten og grundskole er en forvaltningsforskrift om "Kooperation Mellem Kindergarten og Grundskolen". Alle grundskoler skal stille kooperationslærere til rådighed, og det er disse læreres opgave at støtte og fremme samarbejdet mellem dagtilbud og skole. Pædagogerne i dagtilbuddet og kooperationslærerne udarbejder i

fællesskab en årlig plan, der fastlægger begge parter arbejdsopgaver og den fælles indsats over for børnene i overgangen mellem dagtilbud og skole. Delstaten yder vejledning i forhold til samarbejdet og står blandt andet for videreuddannelsesstilbud og vejledning i forhold til samarbejde mellem dagtilbud og grundskole.

Skolepligten indtræder det år, hvor barnet fylder seks inden 30. september. Forud for skolestart går børn i kindergarten i alderen 3 til 6 år. Der er omkring 7-9 % privatskoler, så langt størsteparten af skolerne er helt eller delvist offentlige.

### *Skoleparathedsbegrebet*

Skoleparathed<sup>3</sup> defineres overordnet som det at besidde tilstrækkelige emotionelle, kognitive, sproglige, motoriske og sociale kompetencer samt at udvise motivation og yde en præstation, før man starter i skolen. I BW synes skoleparathedsbegrebet at være af overvejende medicinsk karakter, hvor sanser, motorik og kognition står i fokus.

Ved skolestart forventes børnene videre at kunne lege og udvikle lege med hinanden, at kunne håndtere pensel og blyant, at kunne tale alderssvarende og tage imod instruktioner, at kunne huske rim og remser udenad, at være mentalt og fysisk robuste nok til at kunne klare sig igennem en skoledag samt at forstå tal og regler.

### *Skoleparathedsvurderingen: System og udbredelse*

Dagtilbuddenes rolle omkring skolestarten er beskrevet i den vejledende "Orientierungsplan" sammen med pædagogernes specifikke arbejde og tiltænkte samarbejde med skolen i overgangen. Der nævnes i planen seks dannelses- og udviklingsområder, der skal arbejdes med det sidste år i dagtilbuddet og op til skolestart: krop, sansning, sprog, tænkning, følelser og empati, mening samt værdier og religion. Planen vejleder om, hvordan overgangen fra dagtilbud til skole kan ske, og hvordan pædagoger og kooperationslærere kan samarbejde. Skoleparathedsvurderingen (ESU)<sup>4</sup> er lovpligtig for alle børn i en årgang. Det er kommunerne og dagtilbuddene, der melder disse børn til ESU. Vurderingen er rettet mod at kortlægge børnenes udviklingsniveau inden for blandt andet medicinske, sociale og kognitive områder.

### *Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder*

ESU varetages af sundhedsmyndighederne ved en social- og sundhedsassistent og en læge. Den består af to dele, der hver kan opdeles i to trin.

Den første del finder sted 15-24 måneder inden skolestart, hvilket vil sige i det næstsidste år i dagtilbuddet, når børnene er omkring fire år gamle. Trin 1 er en undersøgelse, der er obligatorisk for alle børn, og den gennemføres af en social- og sundhedsassistent og omfatter en kropslig undersøgelse af barnet, vurdering af barnets motorik, kropsbevidsthed, sprog, kognition, selvstændighed, koncentrationsevne, emotionel udvikling, adfærd og sociale kompetencer. Ligeledes sender sundhedsmyndighederne spørge- og

---

<sup>3</sup> Skoleparathed er oversat fra Schulbereitschaft, og begrebet bliver i forbindelse med parathedsvurderingen omtalt som Schulfähigkeit eller Schulreife.

<sup>4</sup> Einschulungsuntersuchung/ ESU.

observationskemaer ud til både forældre og pædagoger. Forældrene bliver blandt andet spurgt om barnets fødsel, eventuelle sygdomme, brug af briller, den familiære situation og familiens hovedsprog og fjernsynsforbrug. Derudover foretages en sprogscreening (HASE), hvor de vigtigste sprogfærdigheder hos børnene undersøges. HASE er ligeledes obligatorisk, men derudover kan sundhedsmyndighederne frit vælge flere screeningsredskaber, hvis det vurderes, at der er behov for det. Er der bekymrende resultater fra sprogscreeningen, gennemføres en uddybende sproglig undersøgelse.

I trin 2 gennemgår social og sundhedsassistenten undersøgelsesresultaterne og spørge- og observationskemaerne med en læge. Alle børn, hvis resultat i trin 1 af social- og sundhedsassistenten blev fundet bekymrende, skal igennem en supplerende lægelig undersøgelse ligesom alle de børn, der ikke går i dagtilbud, uanset resultatet i trin 1.

Den anden del af undersøgelsen finder sted i månederne op til skolestart, hvilket vil sige det sidste år i dagtilbuddet. I trin 1 udfylder pædagogerne yderligere et observationskema for de børn, der går i dagtilbuddet, som bliver analyseret sammen med resultaterne fra første del af undersøgelsen. På baggrund heraf ses, om barnet udviser mangler i forhold til barnets skolestart.

I trin 2 er en supplerende lægelig undersøgelsen obligatorisk, hvis pædagoger, forældre eller kooperationslærere mener, barnet udviser en bekymrende udvikling. Der finder her samtaler sted mellem læger, skoleledere og forældre, hvor barnets udvikling diskuteres. Hvis forældrene giver tilsagn, kan andre fagpersoner samt deres observationer af barnet og deres besvarelser fra spørgeskemaerne inddrages.

### *Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse*

Formålet med første del af ESU er at finde børn, der har ekstra behov for støtte til deres udvikling, og for at give mulighed for målrettet intervention i forhold til disse børn. Anden del af skoleparathedsvurderingen sigter mod at afklare barnets skoleparathed. Vurderingen anvendes oftest til at afgøre, om barnets skolestart skal udskydes et år, hvis der er tvivl omkring barnets fysiske, kognitive eller sociale færdigheder, og hvis det formodes, at barnet ikke kan følge undervisningen med succes. Skolen forlanger i denne forbindelse en erklæring fra sundhedsmyndighederne, ligesom det er muligt, at det sundhedsfaglige personale selv foreslår en udskydelse af skolestart. Det er skolelederen, der afgør, om skolestarten skal udskydes. En udskydelse af skolestart er også mulig et halvt år inde i skoleåret i samråd med forældrene.

## Sachsen

### *Uddannelsespolitisk ramme*

Sachsen er en delstat beliggende i det østlige Tyskland grænsende op til Polen med knap 4,1 millioner indbyggere. Socialministeriet i Sachsen har ansvaret for dagtilbud, mens Kultusministeriet er ansvarlig for skoler, og de to ministerier har derfor indgået en aftale, der rammesætter samarbejdet mellem dagtilbud og skoler som et forløb i to trin: Skoleforberedelsesår og indskolingsfase. De to faser er delvist overlappende. Skoleforberedelsesåret er det sidste år i dagtilbud, hvor børnene forberedes til skolen. Indskolingsfasen starter ved barnets indmeldelse i skolen 1. oktober i det sidste år i dagtilbud. Børn skal

indmeldes i skole året inden det år, de fylder seks år, inden den 30. juni. Indskolingsfasen er skolens ansvar og omfatter fire elementer: barnets indmeldelse i skolen, skoleoptagelsesvurdering (*Schulaufnahmeuntersuchung*), vurdering af barnets aktuelle præstationsniveau (*Ermittlung des aktuellen Lernstandes*) samt undervisningen på 1. og 2. klassestrin

### **Skoleparathedsbegrebet**

I Sachsen forstås skoleparathed generelt og i bred forstand således, at børnene skal være parate til skole, såvel som at skolerne skal være parate til at tage imod børnene. Skoleparathed forstås videre som en løbende proces, der finder sted over længere tid i indskolingen, og ikke kun som noget, man kan besidde eller være ved skolestart.

Ifølge en aftale (*Kooperationsvereinbarung*) mellem Socialministeriet og Kultusministeriet om samarbejdet mellem dagtilbud og skoler forstås skoleparathed som en udviklingsproces, børn gennemgår i overgangen fra børnehaven til skole. Der foretages to vurderinger, hvori skoleparathed undersøges, i forhold til både kognitive, sociale, personlige, motoriske og sundhedsmæssige aspekter. Først foretages en skoleoptagelsesvurdering ved børnenes indmeldelse, hvor der foretages målinger af børnenes højde og vægt, testning af syn og hørelse, og der foretages en kropslig undersøgelse af børnene, børnenes motorik undersøges, der indgår en evaluering af børnenes kognitive færdigheder og adfærd i legesituationer, ligesom børnenes logiske tænkning, sproglige udvikling og sociale adfærd undersøges.

Den anden vurdering går på børnenes præstationsniveau og foregår løbende. Den tager udgangspunkt i følgende seks udviklingsområder: socioemotional udvikling, læringskompetencer og kognitiv udvikling, sproglig-kommunikativ udvikling, kropslig-motorisk udvikling, viden om verden (hverdagsorienteret og temaspecifik) og musikalsk-kunstnerisk udvikling. Det sidste år i børnehaven lægges der begyndende fokus på børnenes udvikling inden for disse områder, og i de første to skoleår vurderes børnenes præstationer på områderne løbende.

### **Skoleparathedsvurderingen: System og udbredelse**

Socialministeriet har ansvaret for dagtilbud, mens Kultusministeriet er ansvarlig for skoler, og de to ministerier har derfor indgået en aftale, der rammesætter samarbejdet mellem dagtilbud og skoler som et forløb i to trin: Skoleforberedelsesåret og indskolingsfasen. I aftalen er læringsmål for børnene beskrevet, ligesom den giver retningslinjer for, hvordan samarbejdet mellem dagtilbud, skoler og forældre kan finde sted.

I Sachsen finder der som nævnt to forskellige vurderinger sted i tiden omkring skolestart: en skoleoptagelsesvurdering (*Schulaufnahmeuntersuchung*) og en vurdering af barnets aktuelle præstationsniveau (*Ermittlung des aktuellen Lernstandes*). Vurderingerne er for alle børn, der starter i grundskole. En undersøgelse viser, at det reelt er omkring 96 % af alle elever i en indskolingsårgang, der gennemgår vurderingen.

Derudover foretages en vurdering af barnets udvikling i børnehaven, når børnene er omkring fire år gamle. Undersøgelsen gennemføres af sundhedsmyndighederne og fokuserer blandt andet på barnets sproglige og motoriske udvikling samt syn og hørelse.

Skoleoptagelsesvurderingen foretages, mens barnet stadig går i dagtilbud. Vurderingen af barnets aktuelle præstationsniveau er en løbende vurdering, der finder sted i skolen, men kan påbegyndes i dagtilbuddet.

Vælger forældrene, at deres barn skal starte i privatskole, skal barnet alligevel meldes ind på en grundskole for at få foretaget skoleoptagelsesvurderingen.

### *Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder*

Skoleoptagelsesvurderingen, der finder sted efter barnets indmeldelse i skolen, er en obligatorisk vurdering for alle. Skoleoptagelsesvurderingen finder sted ved barnets indmeldelse i skolen inden 1. oktober.

Vurderingen består i en lægeundersøgelse af barnet, hvor der foretages en omfattende granskning af barnets udviklingsniveau i forhold til både kognitive, sociale og motoriske aspekter (se ovenfor).

Vurderingen foretages af en børne- eller ungdomslæge, og der skal være mindst en forælder til stede ved undersøgelsen. Den samme vurdering gentages på 2. eller 3. klassetrin og på 6. klassetrin.

Vurderingen af barnets aktuelle præstationsniveau starter det sidste år i dagtilbuddet og strækker sig over de første to år af barnets grundskoleforløb. Det er en løbende vurdering, der typisk finder sted i forbindelse med aktiviteter i dagtilbuddet eller i skolen. Under leg, opgaveløsning og andre hverdagsaktiviteter observerer lærere og/eller pædagoger således eleverne og noterer deres indtryk af hvert enkelt barns udvikling indenfor de nævnte udviklingsområder. Der er således ikke tale om en egentlig test, men snarere om en procesorienteret vurdering. Lærernes og eventuelt pædagogernes iagttagelser strækker sig over det sidste år i dagtilbud og ind i de første to år i barnets grundskoleforløb og danner sammen med barnets resultater på forskellige arbejdsopgaver baggrund for vurderingen af dets udviklingsniveau.

Skolen er ansvarlig for vurderingen og dermed for aktiviteterne, men i selve vurderingen indgår både pædagoger og lærere.

### *Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse*

Formålet med skoleoptagelsesvurderingen er tidligt at kunne identificere sundheds- og udviklingsforstyrrelser, der kunne udgøre en potentiel hindring for succesrig skolegang.

Vurderingen af barnets aktuelle præstationsniveau har til formål at finde passende indlærings- og støttetilbud for børnene i grundskolen. Her ønsker man at tage udgangspunkt i børnenes individuelle og dermed forskellige erfaringer fra dagtilbuddet og give dem tilbud, der på samme tid er præstationsorienterede og rettet mod børns indlæringsmuligheder.

Den lægelige undersøgelse i børnehaven ved 4 år giver mulighed for at reagere på eventuelle støttebehov og inddrager i denne forbindelse både pædagoger og forældre.

## England

### *Uddannelsespolitisk ramme*

De uddannelsespolitiske beslutninger i England bliver implementeret og varetaget af Uddannelsesministeriet, mens ansvaret for selve driften af dagtilbud og skoler ligger hos de lokale

myndigheder. Skole og dagtilbud er derfor organiseret forskelligt på tværs af de lokale myndigheder, men under de samme rammeværk og vilkår fastsat af ministeriet. De offentlige skoler finansieres primært gennem beskatning, mens private skoler modtager hovedparten af deres indtægter fra forældre.

Børn skal starte i skole, inden de er fyldt 6 år. Oftest starter børn i skole i september lige før eller lige efter de er fyldt fem. For børn i alderen 0-5 år gælder Early Years Foundation Stage (EYFS), der er et rammeværk, som alle dagtilbud skal følge. EYFS indeholder en profil for det enkelte barn, der bygger på en vurdering af barnets udvikling ved overgangen til skolen.

### *Skoleparathedsbegrebet*

Begrebet skoleparathed er ikke et begreb, der anvendes i England. Der arbejdes ud fra en forståelse af, at det ikke blot er børnene, der skal være parate til skole; det understreges også, at skoler og forældre skal være parate.

Selvom skoleparathedsbegrebet ikke anvendes direkte, forekommer der en vurdering umiddelbart forud for børns første skoleår, EYFS-vurderingen. Inden 30. juni det år, hvor barnet fylder fem, skal der være udfyldt en EYFS Profil for barnet. Her vurderes børnenes udvikling inden for syv læringsområder, der er opdelt i tre nøgleområder og fire specifikke områder. De tre nøgleområder, der repræsenterer de nøgleevner og -færdigheder, der anses som essentielle, for at børn kan udvikle og lære effektivt, er: kommunikation og sprog, fysisk udvikling samt personlig, social og følelsesmæssig udvikling

De fire specifikke områder, der ikke anses som essentielle, men som børnene bør udvikle sig inden for, er: læsning, matematik, forståelse af verden og kunst og design.

Fra 2013 gælder det, at hvis et barn har nået en forventet udvikling inden for de tre nøgleområder og i læsning og matematik, opfattes det som, at barnet har nået et godt udviklingsniveau.

### *Skoleparathedsvurderingen: System og udbredelse*

EYFS er et rammeværk, der sætter standarder for dagtilbud med henblik på at sikre, at børn i alderen 0 til 5 år lærer og udvikler sig hensigtsmæssigt. EYFS indeholder både lærings- og udviklingsstandarder samt nogle velfærds- og beskyttelsesstandarder og dækker de syv førnævnte områder, som dagtilbuddene skal inddrage i deres aktiviteter og de vurderinger, der skal foretages (se nedenfor). EYFS blev introduceret med det formål at sætte standarder for børns læring og udvikling, sikre kvaliteten og konsistensen i dagtilbudssektoren og skabe et rammeværk for samarbejde mellem de forskellige parter. Det er muligt for private dagtilbud at søge dispensation, men det forekommer sjældent.

EYFS Profilen skal som nævnt udfyldes inden 30. juni, og den beskriver barnets læringsniveau ved overgangen. Profilen skal udfyldes for alle børn, men det kan undlades, hvis barnet fortsætter i dagtilbud, efter det er fyldt fem, hvilket sjældent sker.

Formålet med EYFS Profilen er at skabe en pålidelig og præcis vurdering af hvert enkelt barn samt at sammenstykke et populationsdatasæt relateret til børns udviklingsniveau, der kan bruges til at monitorere forandringer i børns udvikling og deres parathed til næste trin i uddannelsen.



I 2006, hvor EYFS Profilen anvendtes første gang, opnåede 45 % af børnene et tilfredsstillende udviklingsniveau målt ud fra de syv læringsområder. Dette tal steg til 61 % i 2012, hvilket primært ses som en følge af introduktionen af EYFS og det generelt øgede fokus på dagtilbud.

Udover EYFS Profilen skal der foretages en vurdering af børnenes fremgang, når børnene er to år gamle (se nedenfor).

### *Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder*

Løbende vurdering er en integreret del af EYFS. Praktikerne observerer og vurderer derfor løbende børnene i hverdagsaktiviteterne, og det er sådanne typer observationer, der danner grundlag for en vurdering af børnenes fremgang, når børnene er to år gamle, og i forhold til EYFS Profilen. Uddannelsesministeriet har udgivet en vejledning, der beskriver, hvad et barn forventes at kunne, fra det er 0-60 måneder gammelt, ved seks forskellige alderstrin, inden for de syv læringsområder.

Ved fremgangstjekket skal en praktiker, der kender barnet godt, beskrive barnets udvikling inden for de tre nøgleområder. Denne vurdering skal understøtte dagtilbuddene og kan bruges til at lave en plan for barnets læring og give en tidlig identifikation af eventuelle behov, så barnet kan støttes yderligere.

EYFS Profilen opsummerer og beskriver barnets færdigheder og skal give praktikerne i dagtilbud og skole et overordnet billede af barnets viden, forståelse og evner, dets fremgang i forhold til de forventede niveauer og dets parathed til 1. klasse.

Med EYFS Profilen vurderes børnene inden for de syv læringsområder og inden for tre læringskarakteristika. De tre læringskarakteristika er: at lege og udforske, aktiv læring og at skabe og tænke kritisk. Vurderingen for de tre læringskarakteristika udgøres af en beskrivelse af, hvordan børnene lærer inden for hvert af de tre læringskarakteristika. De syv læringsområder er underopdelt i 17 læringsmål, der beskriver, hvad børnene skal kunne, når EYFS Profilen udfyldes. Udfyldelsen af EYFS Profilen skal bygge på observationer, diskussioner med forældre og andre praktikere. Praktikerne skal angive, om et barn i forhold til hvert af de 17 læringsmål lever op til det forventede niveau, om barnet overgår det, eller om barnet ikke når det. Et barn, der lever op til det forventede niveau inden for de tre nøgleområder og inden for læsning og matematik, anses for at have nået et godt udviklingsniveau.

EYFS Profilen udfyldes af praktikerne i dagtilbuddet, og det er ikke påkrævet, at de har en bestemt uddannelse, men der finder løbende supervision af praktikerne sted.

### *Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse*

Dagtilbuddene skal rapportere EYFS Profilen til de lokale myndigheder, der videresender data til den relevante ministerielle afdeling. De nationale og lokale data bliver offentliggjort på ministeriets hjemmeside, så man har adgang til at sammenligne udviklingen på regional og national basis. Ligeledes anvendes resultaterne til udformning af politiske tiltag på uddannelsesområdet.

Vurderingerne anvendes på skolerne til at informere lærerne i 1. klasse om barnets udvikling og læringsbehov. Lærerne i 1. klasse skal have en kopi af profilen, der skal danne grundlaget for en dialog mellem praktikerne i dagtilbud og i 1. klasse om barnets udvikling og læringsbehov. Praktikerne i de forskellige klasser opfordres til at samarbejde og udveksle informationer.

Hvis praktikerne i dagtilbuddet vurderer, at der er grund til bekymring eller behov for særlig støtte, bør hun i samarbejde med forældre og speciallærere udforme en plan for, hvordan barnets læring og udvikling kan understøttes. For børn med særlige behov bør personerne omkring barnet sørge for ekstra støtte ved overgangen.

## 5.3 Standardiserede vurderingsværktøjer fælles for alle

I denne kategori indgår New South Wales (Australien), Ontario (Canada) og Maryland (USA). Der findes fælles læreplaner for dagtilbud, og der sættes på tidlig læring for børn.

Skoleparathed er officielt anvendt alle tre steder, og alle børn vurderes inden skolestart. Det er standardiserede vurderingsværktøjer, der anvendes.

Resultaterne af vurderingerne samles i databaser. Disse data benyttes til at informere policy, dvs., hvordan den fremtidige uddannelsespolitik skal udformes og hvilke tiltag på området, der skal igangsættes. Endvidere følges årgangene for at undersøge, om den tidlige indsats har effekt på resten af skoleforløbet.

### Australien: New South Wales

#### *Uddannelsespolitisk ramme*

Australien har en føderal styreform og udgøres af seks delstater og to territorier. Inden for uddannelsesområdet ligger hovedparten af lovgivningen og beslutningskompetencen lokalt, og praksis er meget forskellig, hvorfor der i følgende beskrivelse er taget udgangspunkt i en enkel stat – New South Wales. New South Wales har knap 7 millioner indbygger og er således Australiens største delstat.

Den gældende uddannelseslov fastsætter, at børn i alderen 6-15 år skal være indskrevet på en offentlig, eller offentlig godkendt, skole. Kindergarten er det første skoleår, og et barn kan tidligst indskrives her i det år, barnet fylder fem inden d. 31. juli, hvilket mange forældre vælger at gøre. Specielt begavede/talentfulde børn kan derudover godkendes til endnu tidligere start.

I New South Wales er 66 % af skolerne offentlige, og 34 % er private. Preschools, der ligger forud for kindergarten, findes tilknyttet de fleste skoler, og børn indskrives typisk i alderen 3-4 år, selv om der findes eksempler på preschools, der accepterer børn ned til 2-årsalderen.

#### *Skoleparathedsbegrebet*

I New South Wales anses skoleparathed som værende et spørgsmål om at gøre skolen og lokalsamfundet klar til barnet, frem for at barnet skal gøres klar til skolen. Ifølge ministeriet vedrører skoleparathed primært, hvorvidt barnet besidder gode sprogfærdigheder, sociale kompetencer samt en basal selvreguleringsevne. Er disse færdigheder grundlæggende på plads, er det opfattelsen, at man hurtigt kan korrigerer eventuelle andre områder, hvor børnene klarer sig mindre godt ved indgangen til skolesystemet.

### *Skoleparathedsvurderingen: System og udbredelse*

Inden for de sidste fem år er der i Australien blevet udformet nye rammeplaner, udarbejdet en ny fælles læreplan og foretaget investeringer i tidlig uddannelse, særligt preschool og kindergarten. De tidlige år er således et væsentligt fokuspunkt i Australien. Herunder er der et specielt fokus på den indfødte befolkning, der ligger væsentlig under den samlede befolknings niveau på både sociale og faglige parametre.

I 2012 blev der for hele Australien introduceret en læreplan – der fortsat er under implementering – som sætter fokus på tidlig læring og uddannelse. Den grundlæggende strategi bygger på etableringen af en stærk, fælles læreplan for skolen og en supplerende læreplan for preschool, tilføjelse af flere ressourcer, bedre uddannede undervisere samt nye vurderingsværktøjer.

I New South Wales finder to forskellige vurderinger sted: Australian Early Development Index (AEDI) og Best Start. Begge vurderinger finder sted i kindergarten. AEDI anvendes over hele Australien og bliver kørt hvert tredje år, mens Best Start anvendes hvert år i New South Wales.

AEDI bliver anvendt i både private og offentlige skoler, hvor tilsammen 95,6 % af alle børn på første skoleår i Australien gennemgår vurderingen. I New South Wales var tallet 97,3 %.

### *Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder*

AEDI består af et skema, der udfyldes af klasselæreren for hvert barn i klassen seks måneder inde i skoleåret. Skemaet afdækker børns udvikling inden for fem udviklingsdomæner: fysisk helbred og velbefindende, sociale kompetencer, emotionel modenhed, sprog og kognitive egenskaber samt kommunikative egenskaber og almen viden.

Skemaet indeholder en række indikatorer dækkende over de fem domæner. Et barn kan score 0-10 point for hver indikator. Vurderingsskemaet udfyldes udelukkende af klasselærere, og AEDI-data består derfor udelukkende af klasselærernes vurderinger af børnene på en række parametre ud fra observationer i klasseværelset i løbet af det første halve års skolegang.

Klasselærere har skullet gennemgå efteruddannelse i AEDI af nogle ugers varighed for at få mulighed for at indtaste data online. Lærernes vurderinger tastes ind elektronisk i databaser, der giver indbyggere og beslutningstagere mulighed for at få indblik i, hvilke domæner der generelt står svagt eller stærkt i lokalområderne (se anvendelse nedenfor). AEDI er en australsk tilpasset udgave af det meget udbredte canadiske Early Development Instrument (EDI) og består af et omfattende spørgeskema udviklet af Dan Offord og Magdalena Janus fra Offord Centret ved McMaster University. AEDI er således EDI, hvor spørgsmålene er tilpasset den kulturelle kontekst primært i forhold til den indfødte befolkning i Australien. Dertil anbefales, at den lokale skoles ansatte med indfødt baggrund involveres i vurderingen.

Der er foreløbig foretaget to AEDI-målinger i Australien (i 2009 og 2012), og programmet fortsætter trods de væsentlige omkostninger forbundet med at fortage vurderinger af den størrelsesorden.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> De eksakte omkostninger pr. AEDI-vurderingsrunde er vanskelige at beregne, men hovedparten af finansieringen stammer fra den føderale stat og er på 51,2 millioner AUD, hvilket svarer til lige over 297 millioner kroner, over en femårig periode.

Hvor AEDI først bliver gennemført efter seks måneders skolegang, bliver Best Start vurderingen udført inden for fem uger. Dette skyldes, at Best Start tester eleverne direkte ved at stille dem over for en række prøver og/eller spørgsmål, hvorimod AEDI kræver, at lærerne har haft tid til at observere børnene og lære dem at kende. Best Start finder kun sted ved indgangstrinnet til grundskolen. Formålet med Best Start er, at give lærerne mulighed for at forholde sig til eventuelle faglige vanskeligheder hos eleverne ved skolestart. Det giver mulighed for at udpege børn med særlige behov, således at interventioner rettet specielt mod disse kan igangsættes ved overgangen til skolen. Konkret vurderer læreren elevernes grundlæggende talforståelse og læse- samt skrivefærdigheder, ved at lærerne giver eleverne en række små opgaver enten mundtligt eller via et computerprogram. Typisk vil disse opgaver bestå i, at eleverne blandt andet bliver bedt om at skrive eget navn, at identificere tekst, genfortælle, tælle, hente x antal af et objekt og genkende talmønstre.

Formålet med at bruge både AEDI og Best Start er, at de dækker både udviklingen på det regionale og nationale niveau, og samtidig gives mulighed for at rette en indsats mod hver enkelt elev lokalt.

### *Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse*

I AEDI er afrapporterede data tilgængelige både for det nationale plan og for lokale enheder som delstater, regioner og det enkelte nærområde. AEDI-scoren afrapporteres i form af et "landkort" over gennemsnitsværdier (samlet og/eller for hvert domæne), der er tilgængeligt via AEDI elektronisk på regionsniveau. Data anvendes både nationalt og regionalt til at målrette politiske tiltag til omfordeling af ressourcer, eksempelvis i form af lærerkræfter eller uddannelse, og til at evaluere effekten af allerede gennemførte tiltag. Hermed kan midlerne målrettes til de regioner og skoledistrikter, hvor der er mest brug for dem, ligesom vurderingerne kan være med til at forudsige inden for hvilke domæner, der skal sættes ind, og AEDI har på denne måde vist sig at fremme samarbejdet mellem forskellige offentlige enheder knyttet til uddannelsessektoren. Efter den anden AEDI-måling i 2012 er dette i endnu højere grad muliggjort gennem sammenligninger mellem de to år.

AEDI regnes i New South Wales som dækkende næsten hele populationen, hvilket betyder, at der er en meget lav statistisk usikkerhed forbundet med data. Yderligere konverteres og fordeles AEDI-scorerne (relationelt) til tre parathedskategorier:

- På vej udviklingsmæssigt: alt over den 25 % laveste percentil
- I risikozonen udviklingsmæssigt: alt mellem den 25 % og den 10 % lavest percentil
- Udsat udviklingsmæssigt: alt under den 10 % laveste percentil.

Kategorierne kan ses som vejledende i forhold til, hvornår det er nødvendigt at gribe ind i en region, og hvor galt det synes at stå til med et eller flere domæner.

Kategorisering bør således opfattes som et relativt mål, hvilket vil sige, at den score, der svarer til hver kategori, er afhængig af gennemsnittet blandt samtlige de vurderede børn. Dermed får man et parathedsmål, der er relativt i forhold til det niveau, der findes i det land, man har målt i. Med andre ord skal kategorierne derfor fortolkes som "på vej i forhold til de 25 % dårligst stillede", "mere i risiko end de 10 % mest udsatte" og endelig "mere udsatte end de 90 % bedst stillede".

Best Start har til formål at identificere elever med faglige udfordringer samt at foretage en vurdering for børns faglige niveau ved skolestart. Vurderingen har ligeledes en række interventionsprogrammer tilknyttet, designet til at korrigere for fundne problematikker inden for de respektive fagligheder. Således anvendes Best Start-data både til at igangsætte tidlig intervention på den enkelte skole og til at forældre fra start kan følge børnenes faglige udvikling. Det er dog hovedsagligt en vurdering, der bliver brugt internt på den enkelte skole, og den er således ikke som AEDI genstand for større politiske beslutningsprocesser.

## Ontario

### *Uddannelsespolitisk ramme*

Canada kan betegnes som et føderalt monarki (eller en forbundsstat), der består af 10 provinser og tre territorier med en høj grad decentralisering og selvstyre, også inden for uddannelsessektoren. Ontario er langt den største af de 10 provinser og udgør med sine 13,5 millioner indbyggere mere end 1/3 af den Canadiske befolkning på godt 34 millioner indbyggere.

I Ontario er det Uddannelsesministeriet, der har det overordnede ansvar for, og finansierer, skoler og dagtilbud. Den gældende uddannelseslov fastsætter, at børn i alderen 6-18 år skal være indskrevet på en offentlig eller offentligt godkendt skole. Undervisningspligten starter ved første klasse, men langt de fleste vælger at sende deres børn i kindergarten før skolestart. Ontario tilbyder fra september 2014 omkostningsfri<sup>6</sup> heldags kindergaten til alle børn i 3-5-årsalderen. Mellem 92-94 procent af eleverne går på offentlige skoler, og der er dermed et relativt lavt antal privatskoler i Ontario.

### *Skoleparathedsbegrebet*

Begrebet "skoleparathed" er officielt blevet anvendt i Ontario siden slutningen af 1990'erne. Den traditionelle forståelse af begrebet var dengang, at skoleparat betød, at børn havde opnået et vist niveau af kognitive og sociale færdigheder, før de kunne takle de udfordringer, der kom i forbindelse med skolestart og den videre skolegang. I de seneste år har opfattelsen af skoleparathedsbegrebet dog udviklet sig i Ontario. Fokus er i tiltagende grad blevet flyttet fra barnets parathed over imod skolernes rolle i forhold til skoleparathed. I en sådan optik skal skolerne også være parate til børnene. Det er blandt andet denne udvikling, der har medført den politiske beslutning om at indføre omkostningsfrie dagtilbud til børn i alderen 3-5 år. Dette skal forstås således, at man fra politisk side allerede tidligt forsøger at lette overgangen mellem dagtilbud og skole ved at gøre det mere attraktivt for børn at gå i kindergarten, ved at investere massivt i læringskvaliteten i kindergarten og ved at tilstræbe, at kindergaten-institutionerne ligger lokalt på de respektive skoler. Dermed tilstræbes det, at der skabes en nær kontakt til skolen inden skolestart. I Ontario er børnene formelt set skoleparate, når de fylder 4 år.

---

<sup>6</sup> Omkostningsfri i den forstand, at selve den ordinære "skoledag" er omkostningsfri. Det vil dog ofte være sådan, at der betales et mindre beløb for diverse tillægsordninger samt for før- og efter skole-aktiviteter.

### *Skoleparathedsvurderingen: System og udbredelse*

Gennem de sidste 10 år har Ontario anvendt det standardiserede vurderingsværktøj Early Development Instrument (EDI) til at måle skoleparathed på tværs af stat, lokalområder og skoledistrikter. EDI er udviklet af Dan Offord og Magdalena Janus fra Offord Centret ved McMaster University i Ontario, men det anvendes ligeledes, i bred udstrækning, i en række andre lande. EDI er et regionalt (community based) instrument, der måler børns skoleparathed indenfor domænerne: sundhed og fysisk udvikling, sociale kompetencer, emotionel modenhed, sprog og kognitiv udvikling samt generel viden og kommunikative færdigheder. På baggrund af EDI udtrækkes en række scorer, der i form af indekxværdier viser, hvilke domæner de respektive lokalområder er henholdsvis stærke og svage inden for. EDI er ikke et instrument, der er udviklet til at udpege og følge det enkelte barns udvikling, men er derimod designet til at måle og afrapportere overordnede tendenser inden for skoleparathed på forskellige niveauer fra skoledistrikter til regioner og delstater. En EDI-kørsel tager godt 3 år at gennemføre, og Ontario har således i sommeren 2013 tre fulde målinger tilgængelige, hvilket gør det muligt at sammenligne og kortlægge over tid.

### *Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder*

Børnene bliver vurderet via EDI i 5-årsalderen, lige før overgangen fra kindergarten til skolen. Vurderingen bliver foretaget af certificerede skolelærere, der er medlemmer af Ontarios lærerforening (the Ontario College of Teachers (OCT)). Lærerne bliver uddannet i anvendelse EDI, hvilket er påkrævet, før man kan indrapportere data. Selve spørgeskemaet består af 105 spørgsmålsvariable, og det tager i gennemsnit 20 minutter at udfylde.

### *Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse*

EDI målingerne foretages med henblik på at lave lokale politiske tiltag på baggrund af de områder/domæner af skoleparathed, som data peger på er mindre velfungerende. Et eksempel på dette, der ofte fremhæves, er som allerede nævnt indførelsen af omkostningsfrie kindergarten-dagtilbud. Logikken bag dette er, at hvis man kan få de fleste børn til at deltage i kindergarten, har man på baggrund af EDI-målingerne mulighed for at arbejde målrettet med de skoleparathedssvagheder, man på baggrund af mønstre i data kan forvente at finde i et givent lokalområde. Således kan en mere generel indsats angiveligt erstattes af en mere fokuseret indsats, og det vil være mindre omkostningskrævende at gøre skoler og daginstitutioner parate til børnene. Lokalområderne kan have væsentligt forskellige indsatser, hvilket synes fordelagtigt, hvor der er forskellige behov, fx grundet koncentration af specifikke socialgrupper. Det er dog hverken tiltænkt, eller muligt, at få EDI-data på det enkelte barn med henblik at udforme en individspecifik indsats. Endelig anvendes EDI også til at evaluere eksisterende statslige indsatser og programmer, idet man kan se på udviklingen i EDI-dimensionerne i årene efter, nye tiltag indføres.

# Maryland

## *Uddannelsespolitisk ramme*

Staten Maryland i USA har 6 millioner indbyggere. Ansvar for udbuddet af uddannelse ligger i USA hos staterne, og i Maryland er Maryland State Department of Education (MSDE) ansvarlig for uddannelse. Uddannelse er finansieret af staterne, men Maryland har søgt og fået midler fra den føderale stat til medfinansiering af uddannelsesinitiativer. MSDE har som mål at udvikle uddannelse til børn (early education), så alle børn er forberedt til skole, og de har udviklet Maryland Model for School Readiness (MMSR), der er en statslig tilgang til at vurdere børnenes skoleparathed og videre gøre dem parate til at starte i skole. Vurderingen finder sted i børnehaveklassen. I Maryland er det obligatorisk for alle børn at gå i offentlig eller privat børnehaveklasse (1-årig kindergarten), i skoleåret inden børnene starter i 1. klasse. Omkring 82 % af børnene går i børnehaveklasser, mens 18 % går i private børnehaveklasser, hvor MMSR ikke er implementeret. Et barn skal normalt starte i børnehaveklasse, hvis det er fyldt fem år den første september.

## *Skoleparathedsbegrebet*

MSDE definerer skoleparathed som det tidspunkt i barnets udvikling, hvor det er muligt for barnet at tage del i og nyde godt af tidlige læringsoplevelser. Med MMSR vurderes, hvad børnehaveklasseeleven ved og er i stand til inden for følgende syv domæner:

Social og personlig udvikling: At komme godt ud af det med andre, kunne følge en arbejdsrutine og gennemføre påbegyndte aktiviteter.

Sprog og læsefærdigheder: At snakke, lytte, tale klart og tydeligt, forstå historier og kende bogstaver.

Matematisk tænkning: At kunne tælle, sortere, gennemskue mønstre og kende tal og former.

Videnskabelig tænkning: At udforske, stille spørgsmål og kunne bruge sine fem sanser til at opnå viden.

Samfundskundskab: At kunne følge regler, kende til forskellige jobs, som mennesker kan have, og at kunne tale om, hvordan mennesker kan være ens og forskellige.

Kultur: At danse, synge, spille musik, lege, tegne og male.

Fysisk udvikling og sundhed: At løbe, hoppe, klatre, trække, sjipte, tage tøj på og bruge en saks.

Når børns skoleparathed skal vurderes, beregnes summen af 30 indikatorer fordelt på de syv domæner, således at der er fire indikatorer for seks af domænerne og seks indikatorer for domænet sprog og læsefærdigheder. Indikatorerne beregnes ud fra lærernes observationer. For hver af de 30 indikatorer kan et barn tildeles 1, 2 eller 3 point, alt efter hvor udviklet barnet er inden for hver enkelt indikator. På baggrund af antallet af point placeres børnene inden for tre forskellige parathedskategorier. Et barn anses for at være i kategorien fuldt parat, hvis barnet har opnået 71 til 90 point (mere om vurderingen nedenfor). Der er seks indikatorer i domænet sprog og læsefærdigheder for at give dette domæne mere vægt.

### *Skoleparathedsvurderingen: System og udbredelse*

Der er udarbejdet en statslig læreplan, der gælder for alle børnehaveklasser og dagtilbud (pre-kindergarten) i Maryland. Læreplanen indeholder en detaljeret beskrivelse af hele vurderingsproceduren.

Der er fra 2002 og frem blevet foretaget store investeringer i uddannelse til børn (early childhood education) i Maryland. Blandt andet er det nu muligt for børn at gå i offentligt finansieret børnehaveklasse i 6½ timer om dagen, hvor det tidligere kun var muligt at gå omkostningsfrit i børnehaveklasse 2½ timer om dagen. Samtidigt bliver der også investeret betydeligt i dagtilbudssektorens efter- og videreuddannelse.

Cirka halvdelen af alle børn går i dagtilbud (pre-kindergarten), hvor dele af MMSR – læringsmål og efter- og videreuddannelse – også er implementeret. Børn i dagtilbud besøger nogle gange børnehaveklassen forud for skolestart for at blive bekendte med den, men det er ikke noget, der foregår systematisk.

MMSR blev introduceret i 2001-02, og antallet af børn, der vurderes som fuldt parate til at starte i skole, er steget fra 49 % i 2001-02 til 83 % i 2011-12. MMSR er ikke implementeret på private skoler, hvilket vil sige, at det er 82 % af en årgang, som vurderes ved brug af modellen.

Børn med særlige behov er oftest inkluderet i de almindelige klasser, men de bliver ikke vurderet på samme måde som de øvrige børn. Der er ikke retningslinjer for, hvordan børn med særlige behov udpeges. Udover skoleparathedsvurderingen kan alle børn blive vurderet gennem en diagnostisk test vedrørende et bestemt område. Resultatet anvendes til at rette en indsats mod et bestemt område for det enkelte barn.

### *Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder*

MMSR er et rammeværk, der består af nogle læringsmål, der udtrykker forventninger til, hvad eleverne skal kunne inden for forskellige områder i slutningen af børnehaveklassen. Disse læringsmål er også udviklet til at udgøre vurderingskriterier, som børnene bliver vurderet på i starten af børnehaveklassen.<sup>7</sup>

Vurderingsdelen af MMSR finder sted gennem Working Sample System, der er et system til at vurdere og dokumentere børns evner, viden og adfærd inden for de syv domæner.

Vurderingen finder sted, efter at eleverne er startet i børnehaveklasse i slutningen af august. Lærerne har de første 2½ måneder til at observere og tage noter på børnene. Her bruger de som regel tjeklister, hvori de 30 indikatorer er indlejret. Det er således en observations- og portfolio-baseret vurdering, der sker over tid i børnenes naturlige omgivelser gennem systematiske og løbende observationer. Herefter indtaster læreren data for hver enkelt indikator og lægger dem sammen til domæner. Indikatorerne kan for eksempel være, hvorvidt barnet taler tydeligt og udtrykker sine ideer klart, eller om barnet udviser en forståelse for tal og mængder. En elev evalueres således på 30 specifikke evner og adfærdsformer, der samles i de syv domæner. For hver indikator kan lærerne give tre forskellige værdier:

3: Dygtig

2: Under udvikling

1: Brug for udvikling.

---

<sup>7</sup> Nedenfor er en tidslinje over vurderingen.



Hver indikator kan således tildeles en værdi fra 1 til 3, og på baggrund heraf udregnes en samlet sum for hvert barn. I vurderingen tildeles alle indikatorer lige meget vægt, men MSDE er i gang med at udarbejde et nyt vurderingssystem, hvor nogle domæner vægtes mere end andre.

Det samlede antal point for hver elev anvendes til at placere vedkommende indenfor tre parathedskategorier:

- Fuld parathed: 71-90 point. Elever, der konsistent udviser de evner, færdigheder og adfærd, der er nødvendige for at leve op til børnehaveklassens forventninger. At være skoleparat vil sige at være fuldt parat på Maryland's skala.
- Nærmer sig parathed: 50-70 point. Elever, der inkonsistent udviser de evner, færdigheder og adfærd, der er nødvendige for at leve op til børnehaveklassens forventninger, og som har brug for målrettet støtte inden for specifikke domæner eller på specifikke indikatorer.
- I gang med at udvikle parathed: 30-49 point. Elever, der ikke udviser de evner og færdigheder og adfærd, der er nødvendige for at leve op til børnehaveklassens forventninger, og som har brug for betydelig støtte inden for flere domæner eller på mange indikatorer.

Vurderingen foretages af børnehaveklasselæreren, der kan få hjælp af eksempelvis en speciallærer, idrætslærer eller læsepædagog til at foretage vurderingen. Alle lærere, der foretager vurderingen, skal gå igennem et uddannelsesforløb i MMSR omhandlende blandt andet observation, dokumentation, læringsmål og portfolio. Der er mulighed for, at lærerne efteruddanner sig og dermed specialiserer sig inden for et eller flere af de syv domæner.

### *Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse*

Lærerne skriver deres vurderinger ind elektronisk, så de automatisk indføres i databaser. Med udgangspunkt i databaserne foretages i MSDE udregninger af andelen af skoleparate samlet og inden for de forskellige domæner for hele Maryland og for forskellige amter samt udregninger af forskellige elevgrupperes skoleparathed. På baggrund heraf udformes den fremtidige uddannelsespolitik på området, og tiltag implementeres. Ligeledes anvendes data til at foretage analyser af sammenhængen mellem skoleparathedsvurderinger og elevernes senere faglige præstationer. Disse analyser er ikke færdiggjort endnu.

Resultaterne af vurderingerne offentliggøres i årlige rapporter, og ifølge MSDE er vurderingen og offentliggørelsen af den med til at skabe mere opmærksomhed omkring skoleparathed. Det skal sende et signal til alle uddannelsesudbud for børn om at arbejde mod det fælles mål at skabe bedre præstationer for børnene, ligesom det ifølge MSDE skaber øgede forventninger til, hvad børnene skal kunne, før de starter i børnehaveklasse, og før de starter i 1. klasse. Ifølge MSDE forklarer dette – sammen med de øgede midler der anvendes på børnehaveklasse og efteruddannelse – stigningen i andelen af skoleparate børn fra 2001-02 til 2011-12.

På skolerne bliver vurderingerne brugt til at informere læreren om, hvor et barn er i sin udvikling. På baggrund af vurderingen kan læreren arbejde med barnets interesser og læringsstile for at støtte op om svagheder og understøtte styrker. Anses det for nødvendigt, kan et tværdisciplinært team – sammensat efter barnets behov – mødes og diskutere, hvilken indsats der skal indsættes over for barnet. Vurderingen er en formativ vurdering, hvor børnene bedømmes på et bredt spektrum af udviklingsområder. På baggrund af vurderingerne kan der gøres brug af Response to Intervention, der er en systematisk indsats, som sættes ind over for børn med de svagheder, som vurderingen har peget på.

Informationerne fra vurderingerne meddeles familierne og vidererapporteres til lærerne på næste klasseniveau. Lærere fra dagtilbud, børnehaveklasse og 1. klasse mødes og udveksler information vedrørende elevernes adfærd og præstationer. Det varierer dog fra distrikt til distrikt, i hvor høj grad det gøres.

### ***Maryland: MMSR Kindergarten Assessment Timeline***

#### **Tidslinje for vurderingen:**

*“MMSR Kindergarten Assessment Timeline*

*(Kindergarten Teachers Only)*

*August-November: Kindergarten teachers observe and document strengths and needs for **all** students using the 30 WSS™ performance indicators.*

*September 30: Any student who enrolls in kindergarten after this date will not be included in MMSR data collection.*

*November (1st 2 weeks): Kindergarten teachers complete ratings on 30 WSS™ performance indicators.*

*December: Completed checklist is due for the Early Childhood Supervisor to MSDE vendor. Deadline for electronic submission of the data to MSDE contractor.*

*March: MSDE presents Children Entering School Ready to Learn report to the Maryland General Assembly and State Board of Education. Local school systems and the early childhood community receive copies of the report.*

*Ongoing: Teachers continue observing and documenting strengths and needs for all students throughout the entire school year on all performance indicators.*

*May/June: Share assessment information with first grade teachers.” (Maryland State Department of Education, 2009)*

## 6 State of the Evidence

---

Der er 41 studier, som kan belyse spørgsmålet om, hvilke effekter indsatser i dagtilbud har på børns skoleparathed, og hvilke undersøgelser der har tilstrækkelig forskningsmæssig kvalitet på området, dvs. undersøgelser, hvis resultater kan give belæg for videnskabeligt baserede anvisninger til praksis.

De 41 studier er opdelt i fem temaer: *Dagtilbuds indflydelse på skoleparathed, Kvalitet i dagtilbud, Kvalitet i læringsindsatser, Indsatser rettet mod udvikling af skoleparathed og Head Start.*

### 6.1 Dagtilbuds indflydelse på skoleparathed

De ni studier i denne kategori undersøger på forskellig vis, hvilken effekt det har på et barns skoleparathed, at barnet har gået i et dagtilbud.

Geografisk fordeler studierne sig således: et fra Irland og syv fra USA.

#### *Det irske studie*

I *Kiernan et al.s* (2008) studie er formålet at undersøge mulige aspekter, der kan indvirke på børns skoleparathed i et ressourcetsvagt område i Dublin, Irland. Deltagelse i dagtilbud er et af de aspekter, der undersøges, men det udgør en mindre del af undersøgelsen, og det inddrages ikke hvilken form for dagtilbud, der er tale om.

Studiet er designet som en tværsnitsundersøgelse, hvor børnenes skoleparathed blev vurderet i deres første år i skolen, og børnenes forældre blev interviewet om, hvorvidt barnet havde gået i dagtilbud. I alt indgik 89 børn og deres forældre fra fire forskellige skoler i undersøgelsen. Familierne blev udvalgt ved, at forældrene blev inviteret til at deltage i studiet. 36 % af familierne havde understøttelse som eneste indkomst.

Børnenes sproglige og sociale kompetencer vurderes som udtryk for børnenes skoleparathed. Bury Infant Quick Check blev anvendt til at vurdere børnenes sprog og læring, herunder deres koncentration og selvstændighed, ved at børnenes lærere rapporterede børnenes kompetencer inden for disse områder. Børnenes sociale kompetencer blev vurderet med Strengths and Difficulties Questionnaire, hvor lærerne vurderede børnenes sociale adfærd, deres emotionelle symptomer, hyperaktivitet, deres problemer med venskaber med jævnaldrende og adfærdsvanskeligheder. For begge vurderinger blev udregnet et samlet indeks for henholdsvis børnenes kognitive kompetencer, deres sociale styrker og deres sociale svagheder. I analysen blev korrelationer mellem baggrundsvariabler og børnenes skoleparathed undersøgt, hvorefter det blev udforsket, hvor stor en andel af variansen i børnenes skoleparathed der kunne forklares med, at børnene havde deltaget i dagtilbud.

Resultaterne viser, at børnenes deltagelse i dagtilbud kunne forklare en signifikant andel af variansen i lærernes vurderinger af børnenes kognitive kompetencer. Der rapporteres ikke nogle signifikante sammenhænge mellem deltagelse i dagtilbud og børnenes sociale kompetencer.

#### *De otte amerikanske studier*

Studiet af *Fram et al.* (2012) undersøger betydningen af det, at børn har gået i dagtilbud på forskellige tidspunkter (i deres kognitive og socioemotionelle udvikling) i forhold til skoleparathed, når de starter i kindergarten. Dertil undersøges, hvorvidt det at gå i pre-kindergarten (året op til skolestart) medierer effekten af tidligere dagtilbud. Der er således ikke tale om, at forfatterne undersøger effekten af en specifik pædagogisk indsats. Derimod anvender de sekundære data fra et stort antal respondenter til statistisk at forsøge at isolere effekterne af at have gået i dagtilbud på forskellige tidspunkter i den tidlige barndom.

Studiet benytter ECLS-K-data, og der er således tale om en national, repræsentativ stikprøve af amerikanske børn, der påbegyndte kindergarten i 1998 og 1999. I studiet indgår i alt 14.840 børn. Skoleparathedsvurderingen falder i to dele og finder sted i løbet af kindergarten-året. Dermed anvender studiet et tværsnitsdesign, hvor børnenes dagtilbudsbaggrunde, generelle baggrundsvARIABLE og skoleparathedsscorer indgår. ECLS-dataene indeholder en række mål for skoleparathed, herunder både standardiserede test og vurderingsværktøjer, der bygger på forældredsagn. I dette studie anvendes syv forskellige mål for skoleparathed. Fra Social Rating Scale (SRS) hentes mål for: Tilgange til læring, selvkontrol, interpersonelle sociale egenskaber, udadreagerende adfærd og indadreagerende adfærd. Dertil kommer ikke udspecificerede mål for læse- og skrivefærdigheder samt matematik. De sociale aspekter af skoleparathed blev primært vurderet af lærerne ved hjælp af SRS-skalaerne, hvorimod de kognitive aspekter i form af tests primært blev foretaget af personale tilknyttet ECLS. Sammenhænge i data blev analyseret via et antal stepwise-regressionsmodeller.

Studiets resultater viser: 1) At de børn, der har gået i (enhver type) daginstitution, klarer sig signifikant bedre i forhold til læsning og matematik end dem, der er blevet passet hjemme eller i dagpleje. Effekten af tidlige dagtilbud viste sig dog at blive væsentligt modereret af effekten af at gå i pre-kindergarten. Dette kan, ifølge forfatterne, tolkes som, at gevinsten ved at lade børn starte på at lære i institutionen tidligere end et år før skolestart ikke har nogen væsentlig effekt på deres kognitive skoleparathed. Det understøttes også af, at optagelsesalderen er positivt forbundet til graden af gevinst, som børnene får ud af at gå i dagtilbud målt ved effektstørrelse. 2) At børn, der er startet i daginstitution, inden de fyldte 15 måneder, klarer sig signifikant dårligere i forhold til de sociale aspekter af skoleparathed end dem, der er blevet passet hjemme eller i dagpleje. Den negative effekt af at starte tidligt i dagtilbud viste sig i nogen grad at blive modereret af effekten fra pre-kindergarten. Dette kan, ifølge forfatterne, tolkes derhen, at for tidlig og for længerevarende dagtilbudsgang har en negativ effekt på de sociale aspekter af skoleparathed. Der blev ikke fundet nogen positive, signifikante sammenhænge i forhold til de sociale aspekter.

*Loeb et al.* (2007) undersøger, hvorvidt deltagelse i daginstitution i året forud for kindergarten forbedrer børnenes skoleparathed målt i kindergarten. Ydermere undersøges, hvilke effekter intensiteten og varigheden af deltagelse i daginstitution har. Effekterne undersøges for amerikanske børn med forskellig socioøkonomisk baggrund.

Analysen er baseret på data fra ECLS-K og har karakter af en tværsnitsundersøgelse. Data består af skoleparathedsvurderinger for en national repræsentativ sample af 14.162 børn, der startede i kindergarten i 1998 og interviews med børnenes lærere og forældre. I starten af kindergarten blev forældrene spurgt om, hvilken form for dagtilbud barnet gik i forud for kindergarten. Forfatterne kategoriserer på baggrund heraf børnene i fire gensidigt ekskluderende grupper: daginstitution (ikke Head Start), Head Start, forældrepleje og dagpleje. Forfatterne skriver, at kvaliteten af daginstitutioner er meget varierende.

Interview med forældrene anvendes også til at udregne intensiteten i og varigheden af børnenes deltagelse i dagtilbud. Varigheden blev bestemt ud fra, hvor gammelt barnet var, da han eller hun startede i dagtilbud (0-1 år, 1-2 år, 2-3 år, 3-4 år, 4-5 år eller mere end 5 år gammelt). Der blev konstrueret to kategorier til at bestemme intensiteten af børnenes deltagelse i dagtilbud: moderat intensitet (15-30 timers dagtilbud om ugen og 9 måneders dagtilbud om året) og høj intensitet (mindst 30 timers dagtilbud om ugen og mindst 9 måneders dagtilbud om året).

Børnenes kognitive kompetencer blev vurderet gennem en test af børnenes læsekompetencer, herunder viden om skriftsprog, kendskab til bogstaver og ord, lyde og rim samt ordforråd og ordforståelse og deres kompetencer i matematik, herunder talforståelse, rumlig forståelse og problemløsningskompetencer. Børnenes sociale kompetencer blev vurderet ved, at lærerne afrapporterede børnenes motivation for læring, deres selvkontrol og andre sociale færdigheder. Data blev efterfølgende analyseret kvantitativt med lineære regressionsanalyser.

I resultaterne sammenlignes børn i daginstitutiongruppen med børn i forældrepleje. Resultaterne viser, at børn i daginstitution opnåede signifikant højere scorer i test af både læsekompetencer og matematiske kompetencer, men de scorede samtidig signifikant lavere på lærernes vurderinger af deres sociale kompetencer. Disse sammenhænge var stærkest for børn, der var kategoriseret til at komme fra familier med meget lav socioøkonomisk status.

Forfatterne undersøger også, om varigheden af deltagelse i daginstitution har en sammenhæng med børnenes kompetencer. Resultaterne viser, at der var størst sammenhæng mellem varigheden af dagtilbud og børnenes læsekompetencer og matematiske kompetencer for børn, der startede i daginstitution som toårige. Resultaterne indikerer, at de, der startede før og efter dette tidspunkt, havde mindre gavn af deltagelse i daginstitution. For de sociale kompetencer var de negative effekter større, jo tidligere et barn var startet i daginstitution.

Vedrørende intensiteten finder forfatterne, at der er signifikant positive effekter af at deltage i dagtilbud med både moderat og høj intensitet sammenlignet med børn i forældrepleje. Effektstørrelserne er af omtrent de samme for børn i kategorierne moderat og høj intensitet. Børn i begge kategorier scorede signifikant lavere på lærernes vurderinger af deres sociale kompetencer, men graden af effekten var over dobbelt så stor for børn i gruppen af børn, der gik i dagtilbud med høj intensitet, sammenlignet med gruppen af børn, der gik i dagtilbud med moderat intensitet.

I forhold til intensiteten viste resultaterne variation på tværs af socioøkonomisk status. For børn med lav socioøkonomisk status blev kun fundet én signifikant sammenhæng mellem læsning og dagtilbud af høj intensitet, mens der ikke blev fundet nogen signifikant negative sammenhænge mellem øget intensitet og

sociale kompetencer. Modsat var der for børn med høj socioøkonomisk status ikke nogen signifikant sammenhæng mellem øget intensitet og kognitive kompetencer, mens der var en signifikant negativ sammenhæng mellem øget intensitet og sociale kompetencer.

Resultaterne indikerer således, at børn fra familier med høj økonomisk status drager mest fordel af dagtilbud af moderat intensitet, mens børn fra familier med lav økonomisk status drager mest fordel af dagtilbud af høj intensitet.

I et longitudinelt studie af *Rumberger et al.* (2006) er formålet at undersøge forholdet mellem at gå i dagtilbud og børnenes kognitive og sociale udvikling ved starten af kindergarten, og endvidere om forholdet varierer med barnets sprog.<sup>8</sup> Dagtilbud refererer til alle daginstitutioner, herunder Head Start, og i størstedelen af analyserne sammenlignes børn, der året før kindergarten gik i Head Start, samt børn der gik i andre former for dagtilbud med børn, der ikke gik i dagtilbud. Programmet beskrives ikke nærmere.

Undersøgelsen er en longitudinel undersøgelse, men den del af undersøgelsen, der er relevant for kortlægningen, har karakter af en tværsnitsundersøgelse, hvor børnenes skoleparathed blev vurderet i starten af deres første år i kindergarten. Undersøgelsens data stammer fra Early Childhood Longitudinal Study Kindergarten Cohort, og i den del af undersøgelsen, der rapporteres fra her, indgår 17.124 børn, som udgør et nationalt repræsentativt sample af børn i kindergarten i USA. Data blev indsamlet i efteråret 1998, efter at børnene var startet i kindergarten, og udover vurderinger af børnene blev der indsamlet informationer om børnene og deres familier. Forfatterne anvender hierarkiske, lineære modeller til at kontrollere for relevante baggrundskarakteristika for børnene og deres familier relateret til skoleparathed.

I undersøgelsen er der særligt fokus på tosprogede børn, og i analyserne opdeles børnene i samlet i to grupper, sprogminoritet og ikke-sprogminoritet, baseret på om der ofte tales et andet sprog i hjemmet end engelsk.

Skoleparathed blev vurderet gennem en måling af børnenes kognitive og sociale kompetencer. Efterfølgende blev denne måling sammenlignet med sandsynligheden for, at børnene skulle gå kindergarten om og sandsynligheden for at blive henvist til specialundervisning. De kognitive kompetencer blev vurderet dels gennem test af børnenes læsekompetencer og deres matematiske kompetencer og gennem lærerrapportering af elevernes kompetencer i sprog og læsning, deres matematiske kompetencer og deres generelle viden. De sociale kompetencer blev vurderet gennem lærerrapportering på fem mål – læringstilgange, selvkontrol, social interaktion samt graden af indadreagerende problemadfærd og graden af udadreagerende problemadfærd – tilpasset fra Social Skills Rating System, mens data fra skolerne viste, om et barn gik kindergarten om eller blev henvist til specialundervisning.

Studiets resultater er følgende:

Dagtilbud, der ikke er Head Start: Forfatterne konkluderer, at børn der gik i dagtilbud, som ikke var Head Start, opnåede højere kognitive scorer især i læsning, havde mindre sandsynlighed for at gå kindergarten om og mindre sandsynlighed for at blive henvist til specialundervisning sammenlignet med børn, der ikke

---

<sup>8</sup> Herudover undersøges blandt andet sammenhængen mellem at gå i dagtilbud og børnenes kognitive og sociale udvikling i slutningen af tredje klasse, men det er ikke relevant for kortlægningen.

gik i dagtilbud. Men det at gå i dagtilbud var generelt forbundet med en øget sandsynlighed for at udvise udadreagerende problemadfærd.

Head Start: Børn, der gik i Head Start, havde kognitive scorer svarende til de børn, der ikke gik i dagtilbud – og således også lavere kognitive scorer end børn, der gik i dagtilbud, som ikke var Head Start – og sandsynligheden for at blive henvist til specialtilbud var den samme som for børn, der ikke gik i dagtilbud. For Head Start-børn var der dog mindre sandsynlighed for at gå kindergarten om, men samtidig større sandsynlighed for, at de udviste udadreagerende problemadfærd sammenlignet med børn, der ikke gik i dagtilbud.

Samtidig viser undersøgelsen, at tidligere start i dagtilbud og omfanget af den tid, barnet går i dagtilbud om ugen, er forbundet med højere kognitive kompetencer, men også med større sandsynlighed for at udvise udadreagerende problemadfærd. Disse korrelationer gælder for alle børn uanset sproglig baggrund.

I *Morrisseys* (2010) studie undersøges, hvorvidt to typer af dagtilbud – daginstitution og dagpleje – børn går i, fra de bliver født til 1. klasse, hænger sammen med børnenes skoleparathed. Derudover undersøges det også, hvordan forskellige sekvenser af de to typer dagtilbud hænger sammen med børnenes skoleparathed.

Forfatteren anvender data fra det amerikanske NICHD-studie (NICHD 2002), der er et longitudinelt studie, som har til formål at undersøge sammenhænge mellem børns læringsoplevelser i dagtilbud og skole og børnenes udvikling. Der indgår 1.364 børn i undersøgelsen. Børnenes forældre blev løbende interviewet vedrørende barnets dagtilbud, ligesom børnenes kognitive og sociale kompetencer blev vurderet, da børnene var 54 måneder gamle, i kindergarten og i 1. klasse.

Forfatteren skelner i undersøgelsen mellem to forskellige former for dagtilbud: Dagpleje og daginstitution (home-based care og centerbased care). *Dagpleje* omfatter både uformel pleje i et privat hjem af en slægtning eller ven og mere formel pleje reguleret af staten. Dagplejen finder sted i hjemlige miljøer med relativt små grupper og dermed med en relativt lille barn-voksen-ratio. *Daginstitutioner* er pleje i centre med faciliteter målrettet tidlig læring, og daginstitutionerne udbyder ofte en større variation og større udbud i rum og materialer til børnene. Daginstitutionerne er typisk organiseret med børn i større grupper og dermed med en højere barn-voksen-ratio end i dagplejen.

For at undersøge sekvenser af de to forskellige former for dagtilbud fastsætter forfatteren en skæringsdato, hvor børnene er 36 måneder gamle, og kategoriserer på baggrund heraf børnene i tre kategorier:

*Vedvarende dagpleje:* Børn, der ikke gik i daginstitution, før de blev 60 måneder gamle.

*Vedvarende daginstitution:* Børn, der startede i daginstitution, før de blev 36 måneder gamle og gik i daginstitution, mens de var mellem 36 og 60 måneder gamle.

*Dagpleje-daginstitutionsskvens:* Børn, der startede i daginstitution, mens de var mellem 36 og 60 måneder gamle, og som gik i dagpleje, inden de blev 36 måneder gamle.

Ingen børn i undersøgelsen startede i daginstitution før de fyldte 36 måneder, og fortsatte i dagpleje efterfølgende (*daginstitutionsdagplejeskvens*).

Børnenes skoleparathed blev vurderet, da børnene var 54 måneder gamle, i kindergarten og i 1. klasse. Det er ikke muligt i resultaterne at skelne mellem vurderingerne på de forskellige tidspunkter. Der blev

udregnet et samlet indeks for børnenes kognitive kompetencer gennem test, ved brug af blandt andet Woodcock-Johnson-Revised, af børnenes ordforståelse, sprog, hukommelse og matematiske og analytiske kompetencer. Børnenes sociale kompetencer blev vurderet gennem lærer- og forælderreportering af graden af børnenes indadrettede og udadrettede problemadfærd og lærerreportering på børnenes evner til at interagere med jævnaldrende og danne venskaber. Forfatteren anvendte multiregressionsanalyser til at undersøge relationerne mellem form for og rækkefølge af dagtilbud og børnenes skoleparathed.

Overordnet indikerer resultaterne, at børn, der oplevede dagpleje i de første 36 måneder, og daginstitution mens de var mellem 36 til 60 måneder gamle, opnåede højere scorer i de kognitive test end børn i vedvarende dagpleje, men også at disse børn ikke blev rapporteret at udvise de adfærdsproblemer, som børn, der startede i daginstitution, før de blev 36 måneder gamle, gjorde.

For de kognitive kompetencer udviser resultaterne ingen signifikante forskelle i scorerne i testene for børn i kategorierne vedvarende daginstitution og dagpleje-daginstitutionsskvens. Derimod opnår børn kategoriseret som dagpleje-daginstitutionsskvens en signifikant højere score på testen af kognitive kompetencer end børn kategoriseret som vedvarende dagpleje.

For de sociale kompetencer viser studiet, at børn i kategorien vedvarende daginstitution udviste signifikant større lærerreporterede grader af indadrettede og udadrettede problemadfærd sammenlignet med børn kategoriseret som dagpleje-daginstitutionsskvens. Børn i kategorien vedvarende dagpleje udviste signifikant større lærerreporterede grader af udadrettede problemadfærd sammenlignet med børn kategoriseret som dagpleje-daginstitutionsskvens. Modsat rapporterede lærerne, at børn i kategorien vedvarende dagpleje var signifikant bedre til at interagere med jævnaldrende og danne venskaber end børn i kategorien dagpleje-daginstitutionsskvens, hvilket modellerne indikerer kan skyldes børnegruppens mindre størrelse i kategorien vedvarende dagpleje.

I studiet af *Winsler et al.* (2008) undersøges i hvilken udstrækning, børn fra familier med lav socioøkonomisk status i et multikulturelt område opnår fremgang i skoleparathed i løbet af et år i pre-kindergarten. Der skelnes i undersøgelsen mellem tre grupper af børn: (a) børn, der modtager tilskud til daginstitution (N = 1.478), (b) børn, der går i dagtilbud på gratis "Title 1" offentlige skoler (N = 1.611), og (c) børn, hvis forældre selv betaler for, at børnene kan gå i dagtilbud i offentlige skoler (N = 749), og det undersøges, hvordan børns fremgang varierer på tværs af de tre grupper.

I alt indgik 3.838 børn fra Miami Dade County i Florida i undersøgelsen, der har et longitudinelt design. Børnene blev testet i starten og i slutningen af pre-kindergarten-året. Data på børnene blev hentet fra Miami School Readiness Project (MSRP), hvori børnene deltog. I MSRP følges den samlede population af 4-årige børn i Miami Dade County, der gik i statsstøttede og/eller offentlige dagtilbud.

Der skelnes mellem to former for dagtilbudsprogrammer i undersøgelsen, daginstitutioner og dagtilbud på offentlige skoler. Daginstitutioner omfatter både institutioner, hvor forældrene betaler for, at deres børn går, institutioner hvor det er gratis at gå og religiøse institutioner. Børnene, der gik i daginstitution, gik der i gennemsnit 40 timer per uge. Forfatterne anser disse for at være af middelmådig kvalitet sammenlignet med dagtilbud på offentlige skoler. Dagtilbud på offentlige skoler var heldagsprogrammer (6 timer), og her var der forskellige standarder, de skulle leve op til. Det krævedes blandt andet, at der i en pre-kindergarten-



klasse var en certificeret lærer og en deltids aktivitetsleder, som havde modtaget relevant uddannelse, og der måtte yderligere højst gå 24 elever i hver klasse. Forfatterne skriver, at adskillige strukturelle kvalitetsindikatorer såsom certificerede lærere, med generelt længere uddannelse, og standard curricula indikerer, at kvaliteten af dagtilbudsprogrammerne i de offentlige skoler er af højere kvalitet end kvaliteten af daginstitutionsprogrammerne.

Selve vurderingen blev foretaget via to standardiserede vurderingsredskaber. Lærere og forældre vurderede børnenes sociale kompetencer gennem Devereux Early Childhood Assessment, hvor kategorierne, initiativ, selvregulering, tilknytningsevne og adfærdsvanskeligheder, blev vurderet af både lærere og forældre på 4-punkts skalaer. De første tre skalaer samles i et overordnet mål, sociale færdigheder, mens adfærdsvanskeligheder er et andet mål. Børnenes kognitive kompetencer, herunder læsning og talforståelse, samt deres motoriske kompetencer blev vurderet med Learning Accomplishment Profile Diagnostic. Sidstnævnte blev gennemført af uddannede vurderingsprofessionelle og er egentlige test af børnene. Data blev efterfølgende analyseret kvantitativt via MANOVA.

Resultaterne viser, at alle børn opnåede signifikante fremskridt på alle tre mål for kognitive og motoriske kompetencer i forhold til den nationale norm. Børnene i alle tre grupper oplevede også signifikant fremskridt for deres sociale kompetencer sammenlignet med det nationale gennemsnit.

I undersøgelsen af, hvordan børnenes fremskridt varierer på tværs af de to programmer, finder forfatterne, at børn, der gik i dagtilbud på gratis "Title 1" offentlige skoler oplevede signifikant større fremskridt på deres kognitive kompetencer end børnene, der modtog tilskud til at gå i daginstitution. Der var ingen forskel på børnenes fremskridt i de to programmer målt på deres sociale kompetencer.

Opsummerende indikerer resultaterne, at børn i daginstitutioner opnår signifikant fremskridt i skoleparathed sammenlignet med den nationale norm. Dette gælder også for børn i dagtilbud i offentlige skoler, men disse børn oplever større fremskridt på deres kognitive kompetencer sammenlignet med børnene i daginstitutionerne. Forfatterne lægger dels den vinkel på resultaterne, at de peger på, at strukturel kvalitet har betydning, men også at selv middelmådig kvalitet i daginstitutioner kan føre til fremskridt i skoleparathed for en multikulturel gruppe af børn fra familier med lav socioøkonomisk baggrund.

Formålet med *Connel & Prinz' (2002)* studie er at undersøge effekten af deltagelse i dagtilbud samt kvaliteten af barn-forældre-relationen på skoleparathed blandt udsatte afroamerikanske børn i et anonymiseret skoledistrikt i det sydøstlige USA. Deltagelsen i dagtilbud måles i år samt antal ugentlige timer. Målene og resultaterne i forhold til forældre-barn relationernes effekt på skoleparathed ligger uden for kortlægningens scope og vil derfor ikke blive behandlet yderligere. Der er ikke tale om specifik pædagogisk indsats udover varighed af tid i dagtilbud. Dette under antagelse af at længere tid i dagtilbud er forbundet med en højere grad af skoleparathed.

I studiet indgår 46 kindergarden-børn, udvalgt fra et enkelt skoledistrikt i det sydøstlige USA på baggrund af, om de var berettigede til at modtage gratis frokost pga. forældrenes lave indkomst. Dertil blev børnene rekrutteret fra skoler, der havde mere end 94 % elever, der modtog statstilskud i form af gratis frokost. Børnene var 5,4 år i snit, da vurderingen blev foretaget. Studiets design kan bedst betegnes som et tværsnitstudie, hvor børnene får vurderet deres skoleparathed samtidigt i løbet af første skoleår

(kindergarten). Selve vurderingen bliver foretaget af lærere samt af kandidatstuderende i psykologi med særligt kendskab til de anvendte vurderingsværktøjer. Til at vurdere de kognitive aspekter af skoleparathed anvendtes Brigance K-1 Screen (BKS). BKS er et standardiseret vurderingsredskab, der måler skoleparathed på tværs af følgende dimensioner: motorik, sprog, talkendskab, kropsbevidsthed samt billede- og lydgenkendelsesevner. Vurderingen foretages af klasselæreren. BKS blev suppleret med Battelle developmental inventory (Battelle). Battelle tester stort set de samme aspekter som den foregående test med tilføjelsen af et kommunikativt aspekt. Testen er ligeledes stærkere forskningsmæssigt valideret samt består af flere items. Til at vurdere de socioemotionelle dimensioner af skoleparathed anvendtes Walker Survey Instrument (WSI). WSI består af 18 items, der tilsammen udgør et mål for socioemotional udvikling, og som udfyldes af klasselærerne. Alle skoleparathedsmålne lægges sammen til indekser, således at det er hovedområder, fx "kognitiv parathed", og ikke specifikke underelementer som fx "sprog", der analyseres. Til selve den statistiske del af analysen anvendes en hierarkisk lineær regressionsmodel.

Resultaterne fra studiet (der vedrører effekten af deltagelse i dagtilbud) peger på to forhold: 1) At deltagelse i dagtilbud har en svag effekt på børnenes kommunikative skoleparathedsevner. Det er dog kun tilfældet i forhold til, hvor mange år man har deltaget i dagtilbud, og effekten synes ikke afhængig af, hvor mange timer om ugen man har deltaget. 2) Deltagelse i dagtilbud synes videre at have en stærk, positiv effekt på børnenes socioemotionelle udvikling. Dette gælder både antal timer om ugen og antal års deltagelse i dagtilbud.

*Magnuson et al. (2007)* har undersøgt, hvorvidt deltagelse i pre-kindergarten øger børns skoleparathed i starten af kindergarten, og hvor skoleparate, udsatte børn, der har gået i pre-kindergarten, er.

Data kommer fra Early Childhood Longitudinal Study (ECLS), en national repræsentativ sample af amerikanske børn, og data er indsamlet i efteråret 1998, hvor børnene gik i kindergarten. Undersøgelsen har således karakter af at være et tværsnitsstudie med en samlet sample på 10.224 børn, hvoraf 1.722 gik i pre-kindergarten forud for kindergarten. I undersøgelsen sammenlignes børn, der har gået i pre-kindergarten med en samlet gruppe af børn, der har gået i Head start, børn, der har gået i øvrige former for daginstitutioner, børn, der har været i forældrepleje, og børn, der har været passet i dagpleje af andre end deres forældre. Forældrenes svar på spørgsmål anvendes blandt andet til at klassificere, hvilken form for dagtilbud børnene deltog i. Forskerne skriver, at de ikke ved, hvordan forældrene skelner mellem de forskellige former for dagtilbud, men det er deres formodning, at de programmer, forældrene klassificerer som pre-kindergarten, svarer til skolebaserede programmer eller offentlige, statsfinansierede pre-kindergarten programmer, og at disse mere eksplicit end andre former for dagtilbud på centre eller skoler er rettet mod børns læring.

Børnenes skoleparathed vurderes ved test af elevernes læsekompetencer og deres kompetencer i matematik. Disse test er sammensat af en ekspertgruppe til ECLS og vedrører blandt andet børnenes bogstav- og ordkendskab, ordforråd, talforståelse og geometri. Børnenes sociale kompetencer vurderes gennem lærerrapportering på vurderingsredskabet Social Skills Rating System (SSRS), med mål på graden af børnenes udadreagerende problemadfærd og deres selvkontrol. Her rapporterede lærerne blandt andet på, hvor ofte barnet slås, diskuterer, bliver sur, forstyrrer igangværende aktiviteter, og hvor ofte barnet respekterer andres ejendele, kontrollerer sit temperament, accepterer andres ideer og reagerer på pres fra kammeraterne. I analysen anvendes OLS.

Undersøgelsen viser, at børn, der har deltaget i pre-kindergarten, sammenlignet med børn, der har deltaget i andre former for tilbud, opnår højere scorer i læsetests og matematiktests, men også at lærerne rapporterer højere grad af udadreagerende adfærd og mindre grad af selvkontrol. Elever, der har deltaget i pre-kindergarten programmer, der ligger på offentlige skoler, opnår også højere scorer i læsetest og matematiktest, uden at lærerne rapporterer højere grad af udadreagerende adfærd og mindre grad af selvkontrol. Forfatterne mener, at dette kan forklares med, at programmerne på offentlige skoler har højere kvalitet end programmer, der ikke ligger på offentlige skoler, hvilket kan skyldes, at de ofte ligger tæt sammen med kindergarten-programmer, og at der derfor er en lighed i forventningerne om, hvad børnene skal kunne. Undersøgelsen viser også, at udsatte børn, der har deltaget i pre-kindergarten sammenlignet med udsatte børn, der har modtaget andre former for tilbud, har en smule større scorer i læsetests og matematiktests og på lærernes rapportering af graden af udadreagerende adfærd, mens der ikke er nogen forskel på effekterne af forskellige former for dagtilbud på børnenes selvkontrol.

I studiet af *LoCasale-Crouch et al. (2008)* er formålet at undersøge, hvorvidt pre-kindergarten-læreres brug af overgangsaktiviteter i forbindelse med overgangen til kindergarten er relateret til kindergarten-læreres vurderinger af børnenes sociale og kognitive kompetencer ved start i kindergarten. Det undersøges også, om pre-kindergarten-læreres brug af overgangsaktiviteter modererer forbindelsen mellem risikofaktorer såsom fattigdom og kindergarten læreres vurderinger af børnenes sociale og kognitive kompetencer.

Data til undersøgelsen stammer fra NCELD-studiet, og undersøgelsen har således et longitudinelt design. Samplen i studiet er 722 børn i 214 pre-kindergarten-klasser i seks stater i USA, der overgik fra kindergarten til pre-kindergarten i 2002. Lærerne i pre-kindergarten blev i slutningen af skoleåret interviewet om, hvorvidt de havde planlagt at gennemføre følgende overgangsaktiviteter: (1) pre-kindergarten-børn besøger kindergarten, (2) pre-kindergarten-læreren besøger kindergarten, (3) kindergarten-læreren besøger pre-kindergarten, (4) orientering af børnene i pre-kindergarten om kindergarten forud for overgangen, (5) orientering af forældre til børnene i pre-kindergarten om kindergarten forud for overgangen, (6) skoleaktiviteter for børnene i pre-kindergarten, (7) Individuelle møder med forældre til børnene i pre-kindergarten om kindergarten, (8) deling af information om børnenes pre-kindergarten-oplevelser med skolen og (9) kontakt med kindergarten-læreren om curriculum eller specifikke børn. De ni punkter blev opsummeret til et samlet indeks til undersøgelse af sammenhængen mellem antallet af overgangsaktiviteter og kindergarten-lærernes vurderinger af børnene.

I starten af børnenes år i kindergarten vurderedes børnenes sociale og faglige kompetencer ved, at lærerne i kindergarten rapporterede på børnenes udvikling. De kognitive kompetencer blev vurderet gennem et samlet mål af børnenes evner inden for sprog, tale, lytning, skrivning og læsning ved brug af Academic Rating Scale. De sociale kompetencer blev vurderet gennem et mål for børnenes sociale evner og et mål vedrørende graden af børnenes problemadfærd ved brug af Teacher-Child Rating Scale. Hierarkisk lineære modeller og ANOVA blev anvendt i analyserne.

Undersøgelsen finder ikke nogen signifikante sammenhænge mellem antallet af overgangsaktiviteter og børnenes kognitive kompetencer, mens der findes en lille, men signifikant sammenhæng mellem antallet af overgangsaktiviteter og børnenes sociale kompetencer. Særligt finder undersøgelsen, at lærerne i kindergarten, der har haft kontakt med lærerne i pre-kindergarten om curriculum eller specifikke børn (punkt 9) vurderer børnene til at have højere sociale evner og lavere grad af problemadfærd. Yderligere

indikerer undersøgelsen, at sammenhængen mellem antallet af overgangsaktiviteter og børnenes sociale evner er stærkere for børn fra familier med lav socioøkonomisk status, således at disse børn drager større fordel af flere overgangsaktiviteter.

### *Sammenfatning vedrørende dagtilbuds indflydelse på skoleparathed*

Studierne om dagtilbuds indflydelse på skoleparathed peger tilsammen på:

- At børn, der starter i daginstitution tidligt (inden de fylder 15 måneder), klarer sig værre i forhold til de sociale aspekter af skoleparathed (de sociale kompetencer)
- At børn, der har gået i dagtilbud, klarer sig bedre i forhold til læsning og matematik end børn, der er passet hjemme eller i dagpleje
- At den største effekt ved at lade børn starte på at lære i daginstitutioner synes at stamme fra det sidste år i dagtilbud inden skolestart
- At tidlig start i dagtilbud og mængden af tid tilbragt i dagtilbud om ugen er forbundet med bedre kognitive kompetencer, men også forbundet med en større risiko for at udvikle udadreagerende eller indadreagerende problemadfærd
- At dagtilbud, som er tilknyttet skoler (pre-kindergarten), har en større effekt på udviklingen af børns kognitive kompetencer sammenlignet med børn i daginstitutioner
- At samarbejde mellem lærere i pre-kindergarten og kindergarten om curriculum eller specifikke børn medfører, at børnene udvikler deres sociale kompetencer og udviser en mindre grad af problemadfærd.

## 6.2 Kvalitet i dagtilbud

Der er syv studier, der har undersøgt effekten af dagtilbuds kvalitet i forhold til, hvor skoleparate børnene bliver. Der er et studie fra Schweiz og seks studier fra USA.

### *Studiet fra Schweiz*

I *Neuenschwander et al.* (2011) er studiets formål at undersøge, hvorvidt børn, der har deltaget i én form for dagtilbud, Basistrin, er mere parate til skole end børn, der har deltaget i en anden form for dagtilbud, kindergarten. Undersøgelsen er foretaget i Luzern og Bern i Schweiz. Både Basistrin og kindergarten anses som forberedende til skole, men i indhold adskiller de sig fra hinanden. Basistrin er karakteriseret ved en individualiseret undervisning, der sigter mod udvikling af kompetencer relateret til læsning, skrivning og regning, og ved et miljø, der fordrer selvreguleret læring og selvstændighed samt udvikling af forskellige sociale kompetencer såsom hjælpsomhed og samarbejde. Samtidig er der formuleret udviklingsområder, som læreren kan arbejde med, alt efter hvad barnets styrker eller svagheder er. Sammenlignet hermed er kindergarten karakteriseret ved, at børnene bruger en del tid på fri leg og ikke på målrettet læring og udvikling af specifikke kompetencer.

Undersøgelsen er en tværsnitsundersøgelse, hvor skoleparatheden for 5-årige børn, der har gået ni måneder i enten Basistrin eller kindergarten, og skoleparatheden for 6-årige børn, der har gået et år og ni

måneder i enten Basistrin eller kindergarten, vurderes. Vurderingen foretages på to grupper à 84 5-årige børn og to grupper à 57 6-årige børn, hvor der for hver årgang således er en gruppe børn, der har deltaget i Basistrin, og en gruppe, som har deltaget i kindergarten. Børnene blev valgt ud af en gruppe på 468 børn, og de er ikke signifikant forskellige på de undersøgte baggrundsvariabler. Data blev behandlet gennem en tosidet variansanalyse, hvor sammenhængen mellem faktorerne alder og form for dagtilbud blev afprøvet.

I undersøgelsen foretages vurderinger af børnenes kognitive og sociale kompetencer samt deres læringskompetencer. De kognitive kompetencer vurderes gennem tre test. I den første test, symbol-substitution, testes børnenes evner til på tid at arrangere symboler i en bestemt orden, mens børnenes bogstavkendskab og talforståelse testes i de to øvrige tests.

Børnenes læringskompetencer blev ligeledes vurderet gennem tre forskellige test af deres bearbejdnings- og koncentrationsevner, deres evner til at fokusere samt deres opmærksomhedsevner. For at undersøge børnenes bearbejdnings- og koncentrationsevner skulle børnene i den første test – Farbenspanne rückwärts – gengive en sekvens farver, de forinden var blevet præsenteret for, i omvendt rækkefølge. Børnenes evner til at fokusere undersøgtes ved testen Früchte-Gemüser-Stroop, hvor de præsenteres for billeder af frugter og grøntsager i rigtige farver, i sort-hvid og i forkerte farver, og børnene skulle angive frugterne og grøntsagernes rigtige farver. Endelig blev børnenes opmærksomhedsevner undersøgt gennem Kognitive Flexibilität, hvor et barn skulle trykke til højre eller venstre, alt efter hvor en fisk befandt sig på en skærm. Børnenes sociale kompetencer blev vurderet gennem lærer- og forælderreportering.

Undersøgelsen viser, at de 6-årige børn fra Basistrin på to af de tre kognitive test scorer højere end de 6-årige børn fra kindergarten. Forskellene er små, men signifikante. På de kognitive kompetencer er der ingen forskelle mellem de to grupper af 5-årige børn. Børnene fra Basistrin opnår også små, men signifikant større scorer på de 5-åriges opmærksomhedsevner og de 6-åriges evner til at fokusere. Der findes ingen signifikante forskelle mellem de fire øvrige parametre for læringskompetencer, ligesom der ikke er nogen forskelle mellem børnene fra de to typer dagtilbud målt på lærernes og forældrenes rapporteringer af deres sociale kompetencer.

#### *De seks amerikanske studier*

I artiklen af *Burchinal et al. (2010)* er udgangspunktet, at en del studier har undersøgt og fundet sammenhænge mellem kvalitet i pre-kindergarten og børns udvikling. Disse studier fokuserede primært på at undersøge lineære sammenhænge mellem kvalitet og børns udvikling, og forfatterne ønsker derfor at undersøge eventuelle tærskelværdier og ikke-lineære sammenhænge. Det kunne fx være et scenarie, hvor et bundniveau af kvalitet har en stor effekt, hvorimod alle yderligere kvalitetsstigninger har en mindre effekt. I et sådant eksempel er sammenhængen mellem kvalitet og udvikling ikke lineære. Forfatterne har valgt at koncentrere sig om børn fra familier med lav socioøkonomisk status, da det er dem pre-kindergarten-programmerne primært er rettet mod.

Forfatterne benytter sig af data, hvor der i forvejen er fundet sammenhænge mellem pre-kindertagens kvalitet og børns udvikling, men hvor det blot er de lineære sammenhænge, der er blevet undersøgt. Data til undersøgelsen kommer fra to longitudinelle studier, SWEEP og Multi-State Study, med data fra 11 amerikanske stater. Dataindsamlingen, herunder vurderingerne af børnenes skoleparathed, fandt sted i to gange i skoleåret 2001-2002 og to gange i skoleåret 2003-2004. I alt indgår 1.129 børn i undersøgelsen.

Kvaliteten af læringsmiljøet i pre-kindergarten blev vurderet gennem de to domæner fra CLASS (Classroom Assessment Scoring System), Emotionel støtte og Instruktionskvalitet, der i andre studier har vist sig at have været de indikatorer for kvalitet, som havde de stærkeste og mest signifikante sammenhænge med vurderinger af henholdsvis sociale og kognitive kompetencer.

Emotionel støtte er ikke defineret helt som beskrevet i afsnittet om CLASS. Domænet består af de fire dimensioner beskrevet under CLASS, det positive miljø i klassen, det negative miljø i klassen (scoret omvendt), lærerens opmærksomhed og klasseledelse og derudover dimensionen overkontrol (scores omvendt), der refererer til, hvorvidt aktiviteterne er rigtigt strukturerede. Forfatterne benævner også dette lærer-barn-interaktioner. Instruktionskvalitet består af domænerne Kvalitet af feedback og Udvikling af højere kompetenceniveauer.

Børnenes udvikling blev vurderet i starten og i slutningen af pre-kindergarten-året. Til vurdering af børnenes kognitive udvikling anvendtes fire test. Børnenes ordforråd blev med Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-III), forståelse og brug af sprog testet med Oral Expression Scale, matematiske og analytiske kompetencer blev testet med Woodcock-Johnson III (WJ III), og børnene i SWEEP-studiet fik testet deres evner til at identificere ord og bogstaver ved hjælp af WJ III. Børnenes sociale kompetencer blev vurderet gennem Teacher-Child Rating Scale, hvor børnenes lærere vurderede børnenes sociale evner, blandt andet om de deltager i klasses Diskussioner, og om de har gode relationer til de andre børn og graden af problemadfærd, blandt andet om de forstyrrer i klassen og har svært ved at følge lærerens henvisninger. Data blev analyseret ved at estimere separate lineære regressioner af børnenes scorer på kvaliteten for lavkvalitetsprogrammer, middelkvalitetsprogrammer og for højkvalitetsprogrammer.

Resultaterne indikerer, at kvaliteten målt gennem CLASS' Emotionel støtte var en stærkere indikator for høj social kompetence og lavere grad af problemadfærd i klasser af høj kvalitet end i klasser af lav kvalitet:

Der blev kun fundet signifikante sammenhænge mellem Emotionel støtte og bedre sociale evner og lavere problemadfærd i klasser karakteriseret ved en høj grad af emotionel støtte. Der blev ikke fundet andre sammenhænge mellem Emotionel støtte og børnenes kompetencer.

For CLASS Instruktionskvalitet forekommer en signifikant sammenhæng mellem kvaliteten og børnenes sprog i alle klasser, men denne sammenhæng er størst for klasser med høj kvalitet. Derimod forekommer der kun en sammenhæng mellem Instruktionskvalitet og evner til at identificere ord og bogstaver og deres matematiske og analytiske kompetencer i klasser med høj kvalitet. Der blev ikke fundet andre sammenhænge mellem Instruktionskvalitet og børnenes kompetencer.

På baggrund heraf vurderer forfatterne, at det er nødvendigt, at klasser som minimum har en medium kvalitet for at forbedre den kognitive og sociale udvikling for børn fra familier med lav socioøkonomisk status i pre-kindergarten. Resultaterne indikerer, at børn ikke vil drage fordel af at gå i pre-kindergarten, medmindre lærer-barn-interaktionerne er af høj kvalitet, og lærerens instruktion er af middel eller høj kvalitet. Der er ikke noget i analyserne, der indikerer, at der er et punkt, hvor øgning af kvaliteten ikke længere fører til øget kognitiv og social udvikling.

I studiet af *Howes et al.* (2008) undersøges, om børn, der deltager i et statsfinansieret pre-kindergarten-program, oplever en udvikling i skoleparathed og hvilke oplevelser i pre-kindergarten, der er forbundet med kognitiv og social udvikling hos børnene.

Data fra undersøgelsen kommer fra to undersøgelser, SWEEP og NCEDL, i 11 amerikanske stater valgt ud fra spredning i relation geografi, programtype og intensitet samt uddannelseskraft til pædagogerne. I alt 2.800 børn, heraf 57 % fra familier med lav socioøkonomisk status fordelt på 692 klasser, indgik i samplen. 65 % af klasserne var heldags pre-kindergarten defineret ved at være åbne 20 timer eller mere om ugen. Dataindsamlingen fandt sted i skoleårene 2001-2002 og 2003-2004.

I undersøgelsen anvendtes mål for den strukturelle kvalitet og proceskvaliteten i pre-kindergarten. Den strukturelle kvalitet blev målt ved, at pædagogerne udfyldte spørgeskemaer om deres uddannelsesmæssige baggrund og om klasserne. Proceskvaliteten af læringsmiljøet i pre-Kindergarten blev målt med Early Childhood Environment Scale (ECERS-R) og CLASS, og ved at pædagogerne udfyldte Student Teacher Relationship Scale, der er en skala, som anvendes til at vurdere lærernes forhold til børnene. Blandt andet rater lærerne, hvor tæt et forhold de har til børnene, og i hvor høj grad forholdet er præget af konflikt. ECERS-R består af to domæner: læring og interaktion (fx disciplin og støtte til læring) og fordringer til læring (fx det fysiske miljø og aktiviteter). CLASS er ligeledes tilpasset og inddelt i to domæner, hvor den ene, Emotionelt Klima, består af domæner fra CLASS, dimensionerne Følelsesmæssig støtte og Organisering af klassen, og den anden, Instruerende Klima, består af domæner fra CLASS-dimensionen Instruerende støtte til læring.

Børnenes skoleparathed blev vurderet både i starten af skoleåret og i slutningen for at muliggøre måling af deres udvikling og undersøge sammenhængen med kvaliteten af undervisningen i klasserne. Børnenes kognitive kompetencer blev vurderet gennem lærernes vurderinger af børnenes sprog og læsning samt fire forskellige tests. PPVT blev anvendt til at vurdere børnenes ordforråd, og Oral and Written Language Scale blev anvendt til at vurdere børnenes forståelse og brug af talt sprog. WJ III blev brugt til at undersøge børnenes evner til at identificere bogstaver og til at vurdere børnenes evner til at analysere og løse matematikopgaver. De sociale kompetencer blev vurderet ved brug af Social Skills and Behavior Problems, hvor lærerne ratede deres opfattelser af børnenes sociale evner og graden af deres problemadfærd. For hver af disse to skalaer blev en samlet score udregnet. Deskriptiv statistik og hierarkisk lineære modeller blev anvendt til at kontrollere for, at børnene blev fem måneder ældre mellem de to målinger, og undersøge sammenhænge i dataene.

Der findes ikke nogen sammenhæng mellem strukturel kvalitet og proceskvalitet, og forfatterne nævner, at dette resultat strider imod tidligere forskning i dagtilbud.

For børnenes skoleparathed finder undersøgelsen, at børnene i pre-kindergarten oplevede små, men signifikante fremgange i deres skoleparathed målt både på børnenes kognitive og sociale kompetencer, og fremgangen var ikke afgrænset til børn med bestemte karakteristika. Vedrørende børns oplevelser i kindergarten peger analyserne på, at de strukturelle faktorer i pre-kindergarten ikke har nogen virkninger på børnenes kognitive og sociale kompetencer. Derimod viser studiet, at lærer-barn-forholdet målt med Student Teacher Relationship Scale har signifikant positive virkninger på tre af fem mål for børnenes kognitive kompetencer og på de to mål for sociale kompetencer. Der findes ikke nogen sammenhæng

mellem børnenes sociale og kognitive kompetencer og ECERS-R, mens der er sammenhænge mellem CLASS Instruerende klima og tre af fem mål for børnenes kognitive kompetencer, men ikke nogen sammenhænge for de to CLASS-faktorer og børnenes sociale kompetencer. En score for læringsmiljøet sammensat af ECERS-R, CLASS og lærer-barn-forholdet viser en sammenhæng mellem kvaliteten af læringsmiljøet og to mål for børnenes kognitive kompetencer.

Samlet peger undersøgelsens resultater således på, at de former for kvalitet, der har en sammenhæng med børns skoleparathed, er kvalitet målt gennem interaktionerne og lærer-barn-forholdet.

Formålet med *Ansari & Winslers* (2011) studie er at undersøge, hvordan valget mellem henholdsvis daginstitution og dagpleje påvirker skoleparathed blandt lavindkomstbørn af latinamerikansk afstamning i løbet af deres pre-kindergaten-år. Denne gruppe er specielt interessant, da den udgør en stor (og voksende) befolkningsgruppe i USA, hvor der tilsyneladende ses tendenser til i højere grad at vælge dagpleje frem for daginstitutioner til deres børn set i forhold til andre befolkningsgrupper. Dertil udviser børn fra lavindkomstfamilier ofte skoleparathedsproblemer. Den pædagogiske indsats består således ikke i et decideret program, men er derimod en pasningsform og således af strukturel eller institutionel karakter.

I studiet indgår 6.929 latinamerikanske børn fra Miami-Dade County i Florida, der alle som 4-årige gik i henholdsvis i daginstitution (98 %) eller dagpleje (2 %) i perioden 2003-2007. Data på børnene blev hentet fra the Miami School Readiness Project (MSRP), hvori børnene deltog. Der blev foretaget to målinger i løbet af det fjerde leveår (forår/efterår). For at sikre at valget mellem daginstitution og dagpleje ikke blot kunne tilskrives demografi og socioøkonomisk baggrund, undersøgte forholdet mellem disse to variable også. Specialprogrammer som Head Start samt offentlige pre-kindergaten-programmer blev ikke inkluderet i studiet. Daginstitutionerne blev udvalgt underlagt krav om autorisation, hvorimod alle dagplejetilbud blev inkluderet.

Selve vurderingen blev foretaget via to standardiserede vurderingsredskaber. Lærere og forældre vurderede børnenes sociale kompetencer gennem Devereux Early Childhood Assessment, hvor fire kategorier: initiativ, selvregulering, tilknytningsevne og adfærdsvanskeligheder blev vurderet på 4-punkts-skalaer. Kognitive samt motoriske kompetencer blev vurderet på baggrund af the Learning Accomplishment Profile Diagnostic (LAP-D). Sidstnævnte blev foretaget af uddannede vurderingsprofessionelle og bærer i høj grad præg af direkte tests. Data blev efterfølgende analyseret kvantitativt via ANOVA og  $\text{CHI}^2$  tests.

Resultaterne fra studiet peger på, at deltagelse i daginstitution frem for dagpleje har en positiv effekt på skoleparathed blandt latinamerikanske børn fra lavindkomstgrupper. Mere specifikt synes børnene, der har gået i dagtilbud, at klare sig signifikant bedre indenfor sprog, kognition og sociale færdigheder. Effekterne synes derudover at være mere markante blandt drengene ift. pigerne. Videre udviste dagplejebørnene svage tegn på stagnation i deres udvikling på de opstillede skoleparathedsparemetre fra begyndelsen til slutningen af det fjerde leveår. Endelig viste undersøgelsen, at der ikke er nogen signifikant demografisk og/eller socioøkonomisk forskel på de latinamerikanske familier, der vælger dagpleje i forhold til dem, der vælger daginstitutioner. Dette styrker undersøgelsens design og resultater væsentligt, da forskellen i skoleparathed således ikke blot ikke umiddelbart kan tilskrives sociale baggrundsvariable, som influerer på pasningsvalg.



I studiet af *Roberts* (2011) er et af formålene med studiet at undersøge, hvorvidt to års deltagelse i dagtilbud af høj kvalitet sammenlignet med et års deltagelse i dagtilbud af høj kvalitet formår at udligne udsatte børns skoleparathed, så de er lige så skoleparate som gennemsnittet af amerikanske børn (dette er et sekundært undersøgelsesspørgsmål og er ikke helt klart formuleret; det primære spørgsmål er, hvordan baggrundsvariabler som køn og etnicitet forudsiger børnenes skoleparathed). Data til undersøgelsen kommer fra offentlige dagtilbudsprogrammer i Cincinnati, Ohio, USA, der var akkrediteret af forskellige instanser. En stor del af finansieringen af programmerne kommer fra Head Start, og det fremgår, at der er tale om akkrediterede programmer, men de er ikke beskrevet i yderligere detaljer.

Undersøgelsen har et longitudinelt design, hvor 555 børn i 42 skoler blev vurderet i dagtilbuddet i efteråret 2008 og i foråret 2009. 279 af børnene havde deltaget i dagtilbudsprogrammerne i to år forud for den sidste vurdering, mens 276 havde deltaget i et år. Der blev foretaget vurderinger af børnenes kognitive, sociale og sundhedsmæssige udvikling. Den kognitive udvikling blev vurderet gennem Bracken Basic Concept Scale – Revised (BBCS-R) og Kindergarten Readiness Assessment – Literacy (KRA-L). Med BBCS-R testes børnenes sprogkundskaber og begrebserhvervelse mens KRA-L tester børnenes skriveevner og øvrige faglige evner. Begge tests blev gennemført af lærere, der havde modtaget træning i anvendelsen af de to redskaber. Børnenes sociale udvikling blev vurderet ved brug af Ages and Stages Questionnaire – Social/Emotional, hvor forældrene rapporterede om børnenes sociale kompetencer, herunder børnenes selvregulering, kommunikation, selvstændighed og interaktioner. Endelig blev børnenes sundhedsmæssige udvikling vurderet ved måling af børnenes BMI. Til analyse af data anvendte forfatteren ANOVA.

Undersøgelsen indikerer, at børn, der har deltaget to år i dagtilbud, scorer højere på kognitive test end børn, som har deltaget i dagtilbud i et år. Der er ikke signifikante forskelle på vurderingen af børnenes sociale kompetencer, mens der ikke angives resultater for børnenes sundhedsmæssige udvikling.

*National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)* (2002) under det amerikanske Sundheds- og Socialministerium har gennemført projektet Study of Early Child Care and Youth Development, der er et longitudinelt studie, som har til formål at undersøge sammenhænge mellem børns læringsoplevelser i dagtilbud og skole og børnenes udvikling. Studiet udgør en delmængde af det samlede projekt, og det undersøges her, hvordan børns læringsoplevelser, inden de bliver 4½ år gamle, er relateret til deres kognitive og sociale udvikling forud for skolestart. Forfatterne anvender tre variable som indikatorer for børnenes tidlige læringsoplevelser: Sammenhængen mellem tid i dagtilbud, kvaliteten af dagtilbuddet og formen for dagtilbud. Derudover undersøges det også, om eventuelle effekter af børnenes tidlige læringsoplevelser på deres kognitive og sociale udvikling er tilstrækkeligt store til at være betydningsfulde.

Undersøgelsen har et longitudinelt design, hvor familier ti forskellige steder i USA blev samlet til undersøgelsen kort efter fødslen af et barn i 1991. I alt deltog 1.083 børn i undersøgelsen af sammenhænge mellem børnenes læringsoplevelser og deres udvikling. Deres forældre blev jævnlige interviewet, ligesom børnene blev observeret i hjemmet og i dagtilbuddet, og da børnene var 4½ år gamle, blev deres udviklingsniveau vurderet. De tre variable, form, kvalitet og tid tilbragt i dagtilbud, defineres på følgende måde:

Tid tilbragt i dagtilbud undersøges gennem løbende interviews med forældrene, der blandt andet bliver spurgt om, hvor lang tid barnet tilbringer i dagtilbud.

Kvaliteten af dagtilbud undersøges ved, at børnene observeres i deres primære dagtilbud, der ikke er hos egen mor, med udgangspunkt i observationsmetoden, Observational Record of the Caregiving Environment (OCRE), til vurdering af læringsmiljøet. Hovedparten af børnenes læringsmiljøer blev vurderet minimum to gange. Med OCRE vurderes kvaliteten og hyppigheden af lærerens ageren over for barnet på mål som kognitiv stimulering, empati og positiv og negativ attitude.

Formen for dagtilbud undersøges gennem løbende interviews med forældrene, og der spørges bl.a. til, hvilken form for dagtilbud barnet går i fordelt på fem forskellige former: daginstitution (center experience), dagpleje uden for eget hjem, dagpleje i eget hjem (bortset fra pleje af far og bedsteforældre), pleje af far og pleje af bedsteforælder.

Børnenes kognitive og sociale udvikling vurderes, da børnene er 4½ år gamle. Som mål for børnenes kognitive kompetencer anvendes et samlet mål for to test fra WJ III, evner til at identificere ord og bogstaver og børnenes matematiske og analytiske kompetencer, et mål for børnenes korttidshukommelse samt et mål for børnenes sprog og ordforråd undersøgt med Preschool Language Scale. Børnenes sociale kompetencer blev vurderet gennem både lærer- og forælderrapportering om børnenes sociale evner, hvor SSRS blev anvendt, og om graden af problemadfærd. Der udregnedes effektstørrelser for de forskellige variable, og hierarkisk lineære modeller og multivariate regressionsmodeller blev anvendt til blandt andet at udregne sammenhænge mellem de forskellige variable. For at besvare spørgsmålet om, hvorvidt de fundne effekter er tilstrækkeligt store til at være betydningsfulde, sammenlignes de fundne effektstørrelser med effektstørrelserne af kvaliteten af forældrenes pleje af børnene og familiens socioøkonomiske status, der ifølge forfatterne er anerkendte som havende indflydelse på børns udvikling.

Overordnet viser resultaterne, at længere tid tilbragt i dagtilbud i de første 4½ år af barnets levetid er relateret til en øget risiko for problemadfærd. Videre peger resultaterne på, at høj kvalitets dagtilbud fremmer børns kognitive udvikling.

Både tid tilbragt i dagtilbud, formen for dagtilbuddet og kvaliteten af dagtilbuddet er relateret til børnenes udvikling. Længere tid tilbragt i dagtilbud er relateret til en højere grad af adfældsproblemer som rapporteret af barnets pædagog, men ikke som rapporteret af barnets forældre. Højere kvalitet af dagtilbuddet er relateret til børnenes kognitive kompetencer. For formen for dagtilbud indikerer analyserne en sammenhæng mellem at gå i daginstitution og kognitive kompetencer. Forfatterne konkluderer på baggrund heraf, at det at fokusere på ét aspekt af dagtilbud fører til et ufuldstændigt billede af, hvad der har betydning for børns udvikling.

Vedrørende undersøgelsen af, hvorvidt de fundne effekter er betydningsfulde, finder forfatterne, at effektstørrelserne overordnet set er sammenlignelige med de fundne effektstørrelser for kvaliteten af forældrenes pleje af børnene og familiens socioøkonomiske status, og forfatterne konkluderer på baggrund heraf, at de fundne effekter er betydningsfulde.

I *Jeon et al.s* (2010) studie er formålet at beskrive børns individuelle oplevelser i dagtilbud samt at undersøge, hvordan kvaliteten af børnenes individuelle læringsoplevelser relaterer sig til overordnede

vurderinger af kvaliteten af læringsmiljøet i dagtilbuddet. Studiet adskiller sig fra en del andre studier på feltet ved ikke bare at se på kvaliteten af læringsmiljøet generelt, men på kvaliteten af hvert enkelt barns læringsoplevelser og på, hvordan læringsoplevelserne korrelerer med børns skoleparathed og med processuelle og strukturelle former for kvalitet. Undersøgelsen er foretaget i pre-kindergarten programmer i et landdistrikt og et bydistrikt i Midtvesten, USA.

Undersøgelsen har et kvasi-eksperimentelt design og er foretaget i 106 klasser med 138 elever, hvoraf 79 gik i Head Start, mens de øvrige børn gik i andre former for daginstitutioner. I undersøgelsens analyser indgår 106 af børnene. Data blev indsamlet i foråret i slutningen af et skoleår, hvor forældre og lærere blev interviewet, læringsmiljøerne i dagtilbuddene blev observeret og vurderet, ligesom børnenes skoleparathed blev vurderet. Kvaliteten af både læringsmiljøerne og kvaliteten af børnenes individuelle oplevelser blev vurderet ved brug af ECERS-R. Til vurdering af undervisningen i klasserne anvendtes en samlet ECERS-R med de 43 indikatorer. Til vurderingen af kvaliteten af børnenes individuelle oplevelser blev for hvert enkelt barn anvendt 15 af indikatorerne fra ECERS-R og yderligere en for barnets læseoplevelser, hvor observatøren frem for at fokusere på klassen fokuserede på det enkelte barn. Kvaliteten af læringsmiljøet og kvaliteten af børnenes individuelle oplevelser blev opdelt i kategorierne lav, medium og høj kvalitet. Forfatterne anvendte regressionsanalyser til at undersøge sammenhænge mellem børnenes skoleparathed og de to dimensioner for kvalitet.

Skoleparatheden blev vurderet gennem vurderinger af børnenes kognitive og sociale kompetencer. Til vurderingen af børnenes kognitive kompetencer blev PPVT anvendt til test af børnenes ordforråd, mens en test i WJ III blev anvendt til vurdering af børnenes analytiske og matematiske kompetencer. Til vurdering af børnenes sociale kompetencer er dels anvendt en tilpasset version af SSRS, hvor lærerne rapporterede om børnenes sociale kompetencer, dels en undersøgelse af lærer-barn forholdet med udgangspunkt i Student-Teacher Relationship Scale, hvor hver lærer ratede deres forhold til hvert barn.

Undersøgelsens resultater<sup>9</sup> peger på, at der ikke nødvendigvis er en sammenhæng mellem den observerede kvalitet af læringsmiljøet i klasserne og kvaliteten af børnenes individuelle læringsoplevelser. Af de 47 børn, der var i dagtilbud med høj kvalitet, var det blot 18 af børnene (38 %), hvis individuelle oplevelser var af høj kvalitet, og overordnet er børnenes individuelle oplevelser blevet vurderet af lavere kvalitet end kvaliteten af læringsmiljøerne. Forfatterne finder også en sammenhæng mellem kvaliteten af børnenes individuelle oplevelser og voksen-barn-ratio, således at klasser med en lav voksen-barn-ratio korrelerer med højere kvalitet. En sammenhæng mellem kvaliteten af læringsmiljøerne og klassestørrelser findes derimod ikke i undersøgelsen.

Vedrørende læringsmiljøet fandt forfatterne kun signifikante sammenhænge mellem kvaliteten af læringsmiljøet og børnenes sociale kompetencer målt gennem SSRS. Der blev ikke fundet signifikante sammenhænge mellem kvaliteten af læringsmiljøet og lærer-barn-forholdet, børnenes ordforråd eller børnenes analytiske og matematiske kompetencer.

---

<sup>9</sup> Selvom dette afsnit ikke er direkte relateret til vores reviewspørgsmål, er det skrevet ind, fordi det er interessant: Kvaliteten af læringsmiljøet hænger ikke nødvendigvis sammen med det, eleverne oplever. Og det er derfor en mulig forklaring på, hvorfor nogle andre studier og til dels nærværende studie finder få eller ingen sammenhænge mellem ECERS-R/CLASS ratings og skoleparathed.

I analysen af børnenes individuelle oplevelser blev derimod fundet signifikante sammenhænge mellem kvaliteten af børnenes individuelle læringsoplevelser og lærer-barn-forholdet, børnenes sociale evner og deres ordforråd. Der blev ikke fundet signifikante sammenhænge mellem børnenes læringsoplevelser og deres analytiske og matematiske kompetencer.

Opsummerende finder forfatterne, at både børnenes individuelle læringsoplevelser og kvaliteten af læringsmiljøet korrelerer med børnenes sociale evner, og at børnenes individuelle oplevelser også korrelerer med lærer-barn-forholdet og børnenes ordforråd.

Forfatterne skriver, at deres resultater skal tages med forbehold, da samplet er lille.

### *Sammenfatning vedrørende kvalitet i dagtilbud*

Studierne om kvalitet i dagtilbud set i det større skoleparathedsperspektiv peger tilsammen på:

- At dagtilbud, der karakteriseres som havende en høj kvalitet i læringsmiljøet (gode lærer-barn-interaktioner og høj instruktionskvalitet), har en positiv effekt på børns sproglige udvikling og sociale kompetencer
- At det har en positiv effekt på udsatte børn med anden etnisk baggrund at gå i daginstitution fremfor dagpleje på henholdsvis deres sprog, kognitive kompetencer og sociale færdigheder
- At det har en positiv effekt på børns kognitive og sociale kompetencer, at de har gået i dagtilbud i to år fremfor et, når der er tale om et høj kvalitetstilbud
- At høj kvalitet af dagtilbud er positivt relateret til børns udvikling af kognitive kompetencer.

## 6.3 Kvalitet i læringsindsatser i dagtilbud

Fem studier undersøger effekten af tidlige læringsindsatser i dagtilbud og skoleparathed. Alle studierne er amerikanske.

I et review af *Brown & Scott-Little (2003)* er formålet at undersøge og beskrive sammenhængen mellem tidlige læringsprogrammer og skoleparathed. 20 studier blev inkluderet i reviewet ud fra fire postsøgningsnedskæringskriterier: 1) Studierne skulle være publiceret mellem 1997 og 2003. 2) Programmet, der undersøges i studiet, skal ligge i USA. 3) Programmet skal være rettet direkte mod børn under 5 år, og det skal have et udtalt fokus på skoleparathed. 4) Programmet, der undersøges, skal indeholde en form for outcome-data, så det bliver muligt at vurdere dets effektivitet.

De inkluderede studiers design varierede væsentligt på tværs af undersøgelserne, og der var kun ét reelt randomiseret lodtrækningsforsøg (RCT). Videre blev otte studier klassificeret som quasi-forsøg i den forstand, at enten kravet om kontrolgruppe og/eller randomisering ikke blev helt overholdt, men hvor forsøg på kompensation for selvsamme kilde til bias var til stede. Endelig var de resterende 11 studier karakteriseret ved hverken at benytte sig af kontrolgrupper eller randomisering. De byggede dog stadig på pålidelige design og havde konkrete outputmål. Herunder pre-post test af to grupper og longitudinelle studier.

I forhold til selv vurderingen af skoleparathed fandt reviewet, at et stort antal forskellige måleinstrumenter blev anvendt. Fælles for mange af de inkluderede studier var brugen af anerkendte psykometriske tests som Peabody Picture Vocabulary Test, Woodcock-Johnson, the Bayley Scales of Infant Development og Social Skills Rating Scale. Dertil viste der sig at være et for forfatterne overraskende højt antal selvskabte måleinstrumenter i anvendelse.

Reviewets syntese er overvejende af narrativ karakter, og resultaterne fra denne peger på, at tidlige læringsindsatser har en positiv effekt på skoleparathed. Specielt synes effekten at være signifikant og væsentlig i forhold til læsning, sprog og matematik. De sociale dimensioner af skoleparathed synes generelt underrepræsenteret blandt de indikatorer, der var anvendt i studierne. De resultater, der var tilgængelige, syntes relativt identiske med dem, der blev fundet indenfor de kognitive aspekter. Specielt pegede flere studier på, at aggressionsniveauet blev signifikant nedsat blandt de børn, der havde deltaget i tidlige læringsprogrammer. Endelig blev der fundet blandede og ofte modsatrettede resultater i forhold til den dimension af skoleparathed, der har at gøre med børnenes fysiske udvikling og helbredsmæssige tilstand.

I en afhandling af *Allen* (2009) undersøges, om der er forskel i skoleparathed mellem børn, som har modtaget tidlig uddannelse, og dem, der ikke har. Der er tale om enhver form for tidlig læringsindsats som fx Head Start. Dertil undersøges det også, hvorvidt der er forskel på skoleparathed mellem køn, men det behandles ikke yderligere, da det vurderes udenfor reviewets scope.<sup>10</sup> Der er således tale om et meget generelt studie, der ikke ser på specifikke indsatser i dagtilbud, men derimod på alle indsatser samlet ved kvantitativt at undersøge, om de synes forbundne til skoleparathed.

I studiet indgår 321 elever fra kindergarten til og med 12. klasse fra en enkelt skole beliggende i et landområde i det sydvestlige Missouri, USA. Den samlede skolepopulation udgør 540 elever. Forskellen på de 540 og de 321 udgøres af elever, der enten ikke er registreret skoleparathed data på i skolens arkiver, eller der har et meget lavt eller ikke eksisterende fremmøde. Data består således af scorer fra alle på skolen, som har gennemgået en skoleparathedsvurdering lige inden start i kindergarten.

Designet er af såkaldt kausalt-komparativ natur, hvilket i denne sammenhæng dækker over, at man sammenligner to grupper, der er relativt ens på en række parametre – bortset fra om de har eller ikke har modtaget nogen form for tidlig uddannelse inden kindergarten. Forholdet mellem deltagelse i tidlige uddannelsesprogrammer og skoleparathed undersøges via en t-test af de to uafhængige grupper.

Selve vurderingerne, der dækkede både kognitive, sociale og sundhedsmæssige aspekter, blev primært foretaget af lærere og var baseret på Kindergarten Inventory of Developmental Skills (KIDS), Developmental Indicators for the Assessment of Learning (DIAL-3) og Kindergarten Readiness Test (KRT).<sup>11</sup>

Resultaterne fra undersøgelsen viser, at der er en signifikant forskel grupperne imellem. Dertil har gruppen af elever, der er indgået i tidlige undervisningsprogrammer, en højere gennemsnitlig skoleparathed.

---

<sup>10</sup> Dette, da der ingen indsats er knyttet til den del af data. For god ordens skyld kan dog det nævnes, at der ikke findes en signifikant forskel.

<sup>11</sup> Skolen ændrer vurderingsmetode flere gange i løbet af de 10 år, der samples fra. Derfor er eleverne blevet underkastet forskellige vurderingsredskaber.

Således viser undersøgelsen, at der synes at være en forbindelse mellem skoleparathed og deltagelse i tidlige uddannelsesprogrammer, der, indenfor studiets begrænsninger, ligger indenfor acceptabel statistisk sikkerhed.

*Mashburn et al.* (2008) tager i deres artikel udgangspunkt i, at der anvendes tre forskellige tilgange til vurdering af kvalitet af pre-kindergarten. Formålet med artiklen er at undersøge sammenhængene mellem børns udvikling af kognitive og sociale kompetencer i pre-kindergarten og de tre forskellige tilgange til vurdering af kvalitet. De tre tilgange er:

- 1) Ni minimumsstandarder hentet fra National Institute for Early Education Research: a) Læreren har en bachelor eller højere grad, b) læreren har modtaget relevant efter- og videreuddannelse, c) lærerassistenten har en CDA (Child Development Associate) eller en bachelor, d) klassen har 20 eller færre elever, e) klassen gør brug af et curriculum, der omfatter alle udviklingsniveauerne sprog/læsning, matematik, videnskab, sociale kompetencer, kognitiv udvikling, sundhed, fysisk udvikling og samfund, f) barn/lærer-ratioen er 10:1 eller lavere, g) der serveres mindst et måltid om dagen, h) der er tilbud til familier, herunder forældremøder, hjemmebesøg, støtte og træning til forældre, henvisning til velfærdsydelser og information om ernæring, i) der tilbydes se-, høre- eller sundhedsscreening eller henvisninger til børnene. Der er konstrueret et samlet indeks for de ni standarder.
- 2) Den observerede kvalitet af det samlede læringsmiljø i klassen vurderet gennem 36 indikatorer fra ECERS-R.
- 3) Den observerede kvalitet af lærer-barn interaktionerne vurderet gennem to dimensioner fra CLASS, Emotionel støtte og Instruerende støtte til læring. Emotionel støtte består af fem dimensioner; det positive miljø i klassen, det negative miljø i klassen, lærerens opmærksomhed og klasseledelse, og derudover dimensionen overkontrol, der refererer til, hvorvidt aktiviteterne er rigtigt strukturerede. Instruerende støtte til læring består af domænerne Kvalitet af feedback og Udvikling af højere kompetenceniveauer.

Data fra undersøgelsen kommer fra to undersøgelser, SWEEP og Multi-State Study, med data fra 11 amerikanske stater. Dataindsamlingen fandt sted i skoleårene 2001-2002 og 2003-2004. Informationer om kvaliteten af pre-kindergarten målt gennem minimumsstandarderne blev indsamlet gennem spørgeskemaer til lærere eller administratorer af pre-kindergarten, og for ECERS-R og CLASS blev data indsamlet gennem observationer af klasserne en eller to gange. I alt blev kvaliteten af 671 klasser vurderet, og udviklingen af de 2.439 børns kognitive og sociale kompetencer blev vurderet både i efteråret og i foråret af pre-kindergarten-året.

Børnenes udvikling blev vurderet i starten og i slutningen af pre-kindergarten. Til vurdering af børnenes kognitive udvikling anvendtes fem test. Børnenes ordforråd blev testet med PPVT-III, forståelse og brug af sprog blev testet med Oral Expression Scale, opmærksomhed på lyde og rim og matematiske og analytiske kompetencer blev testet med WJ III, ligesom børnene blev testet for, hvor mange af alfabetets bogstaver de kunne nævne. Børnenes sociale kompetencer blev vurderet gennem Teacher-Child Rating Scale, hvor børnenes lærere ratede børnenes sociale evner, blandt andet om de deltager i klassediskussioner, og om de har gode relationer til de andre børn samt endvidere graden af deres problemadfærd, blandt andet om

de forstyrrede i klassen og havde svært ved at følge lærerens anvisninger. Med hierarkisk lineære modeller blev sammenhænge mellem de tre former for kvalitet undersøgt, og der blev kontrolleret for pre-test og baggrundsvariable.

Overordnet viser undersøgelsen, at det mål for kvalitet, der var mest konsistent og stærkest sammenhængende med børnenes kognitive og sociale udvikling, var lærer-barn-interaktionerne vurderet gennem CLASS. Resultaterne er beskrevet nedenfor for hver af de tre tilgange til kvalitet

De ni minimumsstandarder: Forfatterne fandt ingen signifikant positive sammenhænge mellem hver af de ni minimumsstandarder og det samlede indeks og vurderingerne af børnene. Dog blev fundet en signifikant negativ sammenhæng mellem klassestørrelsen, og hvor mange bogstaver børnene kunne nævne, og en signifikant negativ sammenhæng mellem, om der blev serveret mindst et måltid om dagen og børnenes ordforråd. Der blev fundet én signifikant sammenhæng mellem børnenes sociale kompetencer og de ni minimumsstandarder: Der var en positiv sammenhæng mellem, om læreren har en bachelor eller en højere grad og lærerens vurdering af børnenes sociale evner.

ECERS-R: Vedrørende den observerede kvalitet af det samlede læringsmiljø i klassen, vurderet gennem 36 indikatorer fra ECERS-R, peger resultaterne på én signifikant positiv sammenhæng, og det er mellem ECERS-R kvalitet og børnenes sprog. Der findes ingen andre sammenhænge mellem ECERS-R kvalitet og de øvrige seks mål for børnenes kognitive og sociale kompetencer.

CLASS: Forfatterne fandt signifikant positive sammenhænge mellem CLASS-dimensionen Instruerende støtte til læring og alle fem mål for børnenes kognitive kompetencer. De fandt også signifikant positive sammenhænge mellem CLASS-dimensionen Emotionel støtte og begge mål for sociale kompetencer. Forfatterne betegner størrelserne på disse effekter som relativt små.

Resultaterne diskuteres af forfatterne og særligt nævnes mulige årsager til, at der var få sammenhænge mellem minimumsstandarderne og vurderingerne af børnene. Som mulige forklaringer angiver forfatterne blandt andet, at de undersøgte pre-kindergarten-programmer alle er etablerede programmer af høj kvalitet, og at der derfor er lille variation mellem dem, og at kvaliteten blev vurderet på et måde, der var for snæver og simpel til at vurdere programkvalitet. Som en mulig forklaring på de manglende sammenhænge mellem ECERS-R kvalitet og børnenes scorer angiver forfatterne, at det samlede indeks måske er for upræcist til at undersøge de mekanismer, der indvirker på børns udvikling. Forfatternes overordnede konklusion er, at resultaterne peger på, at læring i pre-kindergarten finder sted gennem interaktioner, og at Emotionel støtte og Instruerende støtte er mekanismer, hvorigennem pre-kindergarten-programmer kan udvikle børnenes kognitive og sociale kompetencer.

I reviewet af *Burchinal et al.* (2009) er formålet at undersøge og kortlægge sammenhængen mellem kvaliteten af tidlige læringsindsatser i dagtilbud og skoleparathed, specielt i forhold til udsatte børn. Reviewet består af 1) En metaanalyse af publicerede peer-reviewede kvantitative studier af høj kvalitet, hvori sammenlignelige fund fra store stikprøver kombineres. I den forbindelse blev 20 undersøgelsesprogrammer identificeret, hvori data på forholdet mellem skoleparathed og kvalitet på 97 parametre blev afrapporteret. Formålet med metaanalysen var at forsøge at bestemme styrken af sammenhængen mellem klasserumskvalitet og skoleparathed generelt. 2) En sekundær analyse, hvor fire

studier, der udelukkende fokuserer på udsatte børn samt ensartede baggrundsvariable, indgår. Reviewprotokollen er beskrevet i Burchinal et. Al. (2011).

Metaanalysen viste, at børn i alle aldre synes at få moderat gavn af deltagelse i tidlige læringsprogrammer af høj kvalitet. De største effekter kunne observeres indenfor kognitive egenskaber frem for i de sociale. Specielt synes effekten lidt større på sprog og i øvrigt generelt større for 2-3-årige end for 4-årige.

Den sekundære analyse peger på, at udsatte børn generelt har stor gavn af tidlige læringsprogrammer. Dette både i forhold til kognitive og sociale aspekter af skoleparathed. Udbyttet tyder dog på at være proportionelt forbundet med kvaliteten af læringsmiljøet. Dertil indikerer undersøgelsen, at to stærkt udbredte kvalitetsmålingsværktøjer, CLASS og ECERS-R, er velegnede til at forudsige skoleparathed. Mere specifikt synes de dele af ECERS-R, der måler lærer-barn-interaktion, og de elementer i CLASS, som måler klasserumsmiljø, at være bedst egnede til at forudsige skoleparathed.

Reviewet afrundes med konklusionen, at meget tyder på, at tidlige læringsprogrammer har en positiv effekt på udsatte børns skoleparathed, men at denne effekt først for alvor synes væsentlig, når der er tale om programmer, som er ratet til at være af høj kvalitet.

*Burchinal et al. (2008)* har i deres studie undersøgt sammenhængen mellem kvalitet af læringsmiljøet i pre-kindergarten op til skolestart og skoleparathed på tværs af seks amerikanske delstater, og undersøgelserne er primært rettet mod lavindkomstbørn. Studiet undersøger institutionelle forhold på et overordnet plan, så de respektive indsatser er derfor ikke beskrevet i detaljen. Derimod er vurderingen af klasserumskvalitet sat i fokus som udgangspunkt, uanset hvorfra denne måtte stamme.

I studiet indgår 622-759 børn (ikke alle blev udsat for alle typer vurderinger) fordelt relativt lige på de seks tilfældigt udvalgte stater. Der blev foretaget to vurderinger, en i efteråret af pre-kindergarten og en i foråret af kindergarten. Dette gælder både for skoleparathedsvurderingerne og for vurderingerne af kvalitet af læringsmiljøet. Der er således tale om et longitudinalt studie. Kvalitet af læringsmiljøet blev vurderet ved brug af to værktøjer CLASS og ECERS-R. Begge værktøjer dækker observation og scoring af en lang række indikatorer for kvalitet af læringsmiljøet fra lærer-barn-interaktion til klasseledelse og forældreinvolvering. Disse mål blev ved hjælp af faktoranalyse (PCA) slået sammen til færre kategorier (indeks), der blev anvendt videre i analysen. CLASS blev primært brugt til at vurdere læringsmiljøet og ECERS-R til at udtrykke undervisningskvalitet og interaktion. Skoleparatheden blev vurderet gennem en række tests. Peabody Picture Vocabulary Test og Oral and Written Language Scale blev brugt til at vurdere sprog og Woodcock-Johnson III Tests of Achievement: applied problems III og letter/word identification blev brugt til at vurdere matematiske problemløsningsevner samt bogstav- og tal-genkendelse. Comprehensive Test of Phonological Processing blev anvendt til at vurdere børnenes evne til at genkende ordlyd, og endelig blev Teacher Child Rating Scale (TCRS) anvendt til at vurdere børnenes socioemotionelle skoleparathed. De fleste af vurderingerne blev foretaget enten af nyuddannede observatører (kvalitet af læringsmiljøet) eller af rutinerede dataindsamlere med væsentlig erfaring indenfor testgennemførelse. TCRS blev dog foretaget af lærerne.

Resultaterne fra studiet viste følgende: 1) Der blev fundet en signifikant effekt af kvaliteten af læringsmiljøet på sprog og læsning, men ikke på matematik. Effekten på sprogudviklingen synes at være stærkest, hvorimod effekten på læsning betegnes som meget svag. 2) I forhold til effekter på de sociale



skoleparathedsmål peger studiets resultater på, at kvalitet af læringsmiljøet har en lille, men signifikant virkning. Dette hovedsageligt i forhold til sociale kompetencer og i mindre grad i relation til problemadfærd. 3) Undervisningskvalitet samt interaktionsmålet (ECERS-R) og klasse miljø målet (CLASS) synes at hænge sammen med stort set de samme skoleparathedsaspekter i pre-kindergarten. I kindergarten var kvaliteten af læringsmiljøets effekt på sprog ikke længere signifikant.

### *Sammenfatning vedrørende kvalitet i læringsindsatser i dagtilbud*

Studierne, der har set på effekt af kvalitet i læringsindsatser, peger på:

- At det har en positiv effekt på børns skoleparathed, når de har modtaget tidlige læringsindsatser i forhold til både sprog, læsning, matematik og udadreagerende adfærd
- At elever, der har gået i dagtilbud med strukturerede undervisningsprogrammer, har en højere gennemsnitlig skoleparathed
- At undervisning i pre-kindergarten har en positiv effekt på børns udvikling af kognitive og sociale kompetencer, når der er en høj grad af emotionel og instruerende støtte
- At tidlige læringsprogrammer har en positiv effekt på udsatte børns skoleparathed, når der er tale om programmer, der er ratet til høj kvalitet.

## 6.4 Indsatser rettet mod udvikling af skoleparathed

Der er otte studier, som undersøger effekten af forskellige indsatser på, om børn efterfølgende er mere skoleparate. Der er et canadisk studie og syv amerikanske.

### *Det canadiske studie*

I *Pelletier & Corters* (2010) artikel undersøges implementering og virkninger af pre-kindergarten-programmet Readiness Centers (RC) i Toronto, Canada. Et af formålene er at undersøge programmets effekter på børnenes skoleparathed i det efterfølgende år i kindergarten.

Undersøgelsen har karakter af at være et casestudie af programmet RC, hvor der er anvendt både kvantitative og kvalitative metoder. Der blev gennemført en kvalitativ interviewundersøgelse blandt forældre og lærere om deres syn på programmet, mens programmets effekter hovedsageligt undersøgtes gennem et kvasi-eksperimentelt design, hvor børnenes skoleparathed blev vurderet kvantitativt. I alt indgik 313 forældre og deres børn i programmet, mens 43 børn, hvis eneste dagtilbudserfaring var i RC, og 62 børn, der ikke havde nogen form for dagtilbudserfaring, blev sammenlignet i den eksperimentelle del af undersøgelsen.

Undersøgelsen fandt sted på 10 skoler, hvor RC, der typisk havde en varighed på 12 uger med undervisning og aktiviteter to eller tre dage om ugen, blev implementeret. Pre-kindergarten programmet inkluderede undervisning til forældre og sundhedsprogrammer, og børnene var ledsaget af en forælder eller en anden omsorgsgiver. Forældrene deltog med børnene i "undervisningen" og fulgte dem til øvrige aktiviteter i dagtilbuddet. Undervisningen fandt sted, ved at lærerne, der alle havde undervist i kindergarten, forklarede

hvilke begreber, som skulle læres, hvorfor den anvendte metode var velegnet, og hvordan begreberne kunne læres i hjemmet. Lærerne brugte også tid på at undervise forælder-børn-parrene individuelt.

Børnenes skoleparathed blev for det første vurderet gennem test af børnenes kognitive kompetencer. Her blev børnene blandt andet testet i deres ordforråd, tidlig læsning, talforståelse og bogstavforståelse. For det andet blev børnenes skoleparathed vurderet, ved at lærerne udfyldte EDI. Her vurderes børnenes skoleparathed inden for fem områder: fysisk udvikling og trivsel, modenhed, sociale kompetencer, sprog og kognition samt kommunikation og almen viden. EDI blev udfyldt individuelt for hvert barn. Endelig rapporterede forældrene om børnenes skoleparathed inden for seks områder: fysisk udvikling, bogstavforståelse, bogstavkendskab, talforståelse, relationer til voksne samt relationer til andre børn. Kvaliteten af læringsmiljøet blev vurderet med ECERS-R. ANOVA blev anvendt til at analysere de kvantitative data.

I undersøgelsen er der for testen af de kognitive kompetencer en signifikant sammenhæng mellem deltagelse i RC og børnenes score i testen, når der sammenlignes med børn, som ikke havde deltaget i RC. Denne sammenhæng, blot endnu stærkere, finder forfatterne også for tosprogede børn. Der var en signifikant sammenhæng mellem deltagelse i RC og forældrenes samlede vurderinger af børnenes skoleparathed, men ingen sammenhæng mellem deltagelse i RC og lærernes vurderinger. Derudover finder forfatterne en sammenhæng mellem to dimensioner fra ECERS-R, kvaliteten af interaktionen mellem lærere, børn og forældre og kvaliteten af programstrukturene og en samlet score for børnenes skoleparathed. I interview peger lærere og forældre også på interaktionen mellem lærere og forældre som afgørende for programmets succes.

#### *De 11 amerikanske studier*

Det amerikanske *Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium* (2009) har undersøgt effekten af 14 forskellige tidlige læringscurricula i forhold til skoleparathed blandt udsatte børn i amerikanske preschool-programmer. De 14 curricula er designet til at stimulere børns tidlige læring indenfor områderne: læsning, fonologisk opmærksomhed, sprog, matematik og socioemotionel adfærd.

I studiet indgår 2.911 børn fordelt på 208 preschools på tværs af 11 amerikanske delstater. Børnene var i snit 4,6 år, da de begyndte preschool, og 6,1 år ved sidste skoleparathedsmåling ved afslutningen af kindergarten. Studiet er designet som et lodtrækningsforsøg (RCT), hvor det er tilfældigt, hvilke klasser der indgår i henholdsvis kontrol- og interventionsgrupperne. Kontrolgrupperne modtager alle en form for "placebointervention", således at der kontrolleres for effekten af intervention kontra ikke intervention.

Skoleparatheden blev målt på 27 forskellige parametre, operationaliseret ud fra samme områder som curriculaene var tiltænkt at stimulere. Der blev foretaget tre målinger ved starten og slutningen af preschool samt ved afslutningen af kindergarten. Vurderingerne blev hovedsageligt foretaget gennem et stort antal standardiserede tests i form af: Test of Early Reading Ability, Woodcock/Johnson Letter Word Identification, and Spelling, Preschool Comprehensive Test of Phonologic and Print Processing, Comprehensive Test of Phonological Processing, Peabody Picture Vocabulary Test, Test of Language Development (TOLD), Woodcock/Johnson, Applied Problems og the Child Math Assessment-Abbreviated (CMA-A) Composite. Dertil blev de socioemotionelle parametre målt via Social Skills Rating System (SSRS),

Social Skills Scale, the SSRS Problem Behaviors Scale og the Preschool Learning Behaviors Scale, som alle beror på lærerrapportering. Data blev analyseret via ANCOVA og Repeated measures.

Resultaterne fra studiet viser, at ud af de 14 interventionscurricula, havde mere end to ud af tre ingen signifikant effekt på skoleparathedens kognitive aspekter. I preschool havde Pre-kindergarten: DLM Early Childhood Express supplemented with Open Court Reading Pre-K en signifikant positiv effekt på læsning, matematik, fonologisk opmærksomhed og sprog. Det samme havde Pre-K Mathematics supplemented with DLM Early Childhood Express Math software, men kun på matematik. Ready, Set, Leap! havde dertil en lille, men signifikant virkning på formforståelse. De samme resultater gjorde sig i udpræget grad gældende i kindergarten blot med den forskel, at effektstørrelsen af Pre-K Mathematics supplemented with DLM Early Childhood Express Math software faldt markant sammenlignet med dagtilbud.

Af de 14 interventionscurricula havde endnu færre en signifikant effekt på skoleparathedens socioemotionelle aspekter. I preschool blev der ikke fundet nogen signifikante effekter, hvorimod Project Approach curriculumet synes at have signifikante, positive effekter på sociale kompetencer i kindergarten. Det samme blev fundet om Literacy Express, dog i et mindre omfang.

I evalueringsrapporten fra *Wilder Research* (2010) var et af formålene at undersøge, om børn i højere grad er parate til kindergarten efter at have deltaget i et højkvalitetsdagtilbud i form af Project Early Kindergarten (PEK). I projektet, der finder sted i Saint Paul Public Schools i et skoledistrikt i Minnesota, USA, indgår både en form af programmet tilknyttet skoler og en form tilknyttet omsorgscentre for børn. Målene med de skolebaserede programmer er at tilvejebringe udviklingsmæssige og akademisk fokuserede dagtilbudsprogrammer i overensstemmelse med distriktets curricula for skoler. Målet med omsorgscentrene er med en forskningsbaseret tilgang at understøtte børnenes læring og deres familier på en måde, der stemmer med distriktets reformmodel og skaber en glidende overgang til kindergarten. Undervisningen i PEK finder sted to en halv time per dag, fem dage om ugen i klasser med omkring 20 børn og en lærer samt en lærerassistent. Det fremgår ikke, hvad forskellen på omsorgscentre og skoler er.

Undersøgelsen er gennemført med et kvasiekperimentelt design med en interventionsgruppe og en kontrolgruppe. I undersøgelsen indgår tre kohorter af børn tilknyttet programmerne på skolerne og fire kohorter af børn tilknyttet omsorgscentrene. Der blev foretaget vurderinger af i alt 767 børn i interventionsgruppen i starten af kindergarten og 775 børn i en kontrolgruppe, der ikke modtog undervisning i PEK. Børnene i interventionsgruppen var 3 til 4 år gamle, da de startede i PEK.

PPVT blev anvendt til at teste børnenes ordforråd, og WJ III blev anvendt til at teste børnenes kompetencer i læsning, deres kompetencer i skrivning, deres matematiske og analytiske kompetencer. Med Social Skills Rating System blev børnenes sociale evner og graden af problemadfærd vurderet. ANOVA og t-tests blev anvendt til at analysere data.

Undersøgelsen viser, at børn, der havde deltaget i PEK tilknyttet skolerne, opnåede signifikant højere testresultater for både kognitive og sociale kompetencer end børn, der ikke havde deltaget i PEK.<sup>12</sup> Forskellen var særligt stor sammenlignet med børn i samme alder, som havde søgt og var blevet accepteret til PEK, men endnu ikke havde deltaget. Børnene tilknyttet omsorgscentrene scorede lidt højere på mål for

---

<sup>12</sup> Vurderinger i 3. klasse for en af kohorterne viser dog, at forskellene indsnævres i de første skoleår.

nogle af de kognitive kompetencer, især ordforråd, end børn der ikke gik i PEK, mens der ikke blev fundet nogen væsentlige forskelle på sociale kompetencer.

Overordnet peges der således på, at deltagelse i PEK har virkninger på børns skoleparathed, og at virkningerne er størst for de børn, der deltager i PEK tilknyttet skolerne.

I studiet af *Raver et al.* (2011) var formålet at undersøge effekten af interventionen Chicago School Readiness Project (CSRP), herunder at se på, om der var en sammenhæng mellem børnenes sociale kompetencer, målt gennem deres selvregulering, og deres kognitive kompetencer. CSRP er udviklet med det formål at understøtte børn fra fattige familiers udvikling i relation til selvregulering, og interventionen, der er gennemført i heldags Head Start-programmer i det sydvestlige Chicago i USA i skoleårene 2004-2005 og 2005-2006, retter sig mod børn fra familier med lav socioøkonomisk status. Interventionen blev gennemført som et RCT-studie i 35 klasser med en samlet sample på i alt 467 børn fordelt på 238 i eksperimentgruppen og 229 i kontrolgruppen. Klasserne var fordelt, så der på hver skole var en klasse, der indgik i eksperimentgruppen, og en klasse, der indgik i kontrolgruppen, og interventionen rettede sig mod lærerne til børnene i eksperimentgruppen. Med CSRP uddannes lærerne i strategier (såsom at indføre klarere regler og rutiner, belønne ønsket adfærd og ændre på uønsket adfærd) til brug i klassen. Derudover blev lærerne støttet af psykologfaglige konsulenter, mens de implementerede de nye strategier, ligesom de psykologfaglige konsulenter hjalp lærerne med at undgå stress. Børnene i kontrolgruppen gik i almindelige Head Start-programmer, hvor der blev ansat en pædagogmedhjælper for at have den samme barn-voksenratio som i eksperimentgruppen.

Børnene blev vurderet på sociale og kognitive aspekter af skoleparathed i efteråret i begyndelsen af skoleåret og i foråret i slutningen af skoleåret, ligesom forskellige variabler blev målt på børnene, lærerne og klasserne. Der blev målt mindre og ikke statistisk signifikante forskelle på baggrundsvariabler og kvalitet af undervisningen i klasserne i efteråret. Analyserne blev gennemført med hierarkisk lineære modeller.

Til vurderingerne af børnenes skoleparathed blev *Preschool Self-Regulation Assessment* anvendt til at vurdere børnenes styrker og svagheder inden for selvregulering, mens tre mål for kognitive kompetencer blev vurderet med dels en afkortet version af *PPVT*, som vurderer børnenes ordforråd, dels *Letter Naming*, der vurderer børnenes kompetencer til at genkende bogstaver, og endelig *Early Math Skills*, som vurderer børnenes kompetencer inden for matematik.

Studiet viser, at interventionen har signifikant positive effekter på eksperimentgruppen for alle tre mål for kognitive kompetencer, mens interventionen har signifikant positive effekter på to ud af tre mål for selvregulering. Undersøgelsen viser således, at en intervention udviklet med det formål at understøtte børns selvregulering også øger børnenes kognitive kompetencer. Studiet indikerer, at indførelse af CSRP i form af træning og coaching af lærerne og introduktion af en psykologfaglig konsulent gavner skoleparatheden for børn fra familier med lav socioøkonomisk status.

Formålet med studiet af *Brown et al.* (2010) er at undersøge effekten af *Kaleidoscope preschool-programmet* og *Kaleidoscope creative curriculum* på skoleparathed blandt socialt udsatte børn fra lavindkomstgrupper i Pennsylvania. Undersøgelsen blev foretaget på børn, som har gået på *Settlement Music Schools Kaleidoscope Preschool*.

Indsatsen består i at anvende et curriculum, der grundlæggende baserer sig på at anvende kunst og kreativitet på lige fod med konventionelle læringsmetoder med det formål at motivere udsatte børn såvel som at give dem mulighed for at lære på nye måder. Et eksempel på dette kunne være at undervise børn i matematik og talforståelse gennem musik, via sang og rytmeøvelser. Indsatsen er fleksibel og indeholder flere forskellige forslag til implementering, således at den kan tilpasses den enkelte klasses behov. Der arbejdes i tværgående temaer, og børnenes individuelle, kulturelle identitet forsøges inkorporeret og udtrykt i undervisningen.

Studiet består af to undersøgelser, hvoraf den ene ser på forbedringer i skoleparathed blandt deltagere i programmet i henholdsvis et og to år, og den anden sammenligner programdeltagerne med en tredje gruppe, som har gået i konventionelle dagtilbud.

I undersøgelse 1 indgår 194 børn i alderen 3-6 år fordelt på to grupper, hvoraf den første er karakteriseret af at have gået i programmet i et år (N=92), den anden i to år (N=102). I undersøgelse 2 indgår 165 børn, hvoraf 63 går i Kaleidoscope-programmet og 102 i et konventionelt dagtilbud.

Undersøgelsen er longitudinal af karakter, og data blev indsamlet på minimum to tidspunkter i forløbet. Data fra undersøgelserne blev analyseret gennem regressionsanalyse og hierarkisk lineære modeller.

Børnenes skoleparathed blev målt via standardiserede test som Peabody Picture Vocabulary Test, Kaleidoscope's eget vurderingsværktøj og The Brigance Preschool Screen-II pakken indenfor de konventionelle dimensioner (sprog, læse- og skrivefærdigheder, matematik, motorik, selvhjælp og socio-emotionel udvikling). Kaleidoscope's eget curriculumbaserede vurderingsværktøj anvendtes yderligere til at supplere de mere konventionelle værktøjer ved også at måle på programmets særegne læringsområder i form af tidlig læring, musik, kreativ bevægelse og visuel kunst.

Studiets resultater peger på generelle forbedringer indenfor alle kognitive kategorier. Disse effekter synes stærkest indenfor sprog, ligesom de er mere betydelige for de børn, der har gået i Kaleidoscope-programmet frem for almindelig preschool. Mindre forbedringer indenfor sociale kompetencer kunne ligeledes observeres.

I en evalueringsrapport af *Lyon et al.* (2007) undersøges implementeringen af et dagtilbudsprogram, Comprehensive Services Program (CSP), i Palm Beach County, Florida, USA, og et underspørgsmål i rapporten er, hvilke effekter programmet har på børnenes skoleparathed.

Designet i den del af evalueringen, hvor programmets effekter undersøges, har form som et RCT-studie, hvor to forskellige modeller af CSP blev indført på forskellige dagtilbudcentre. Det ene program er en teammodel, hvor en familieudviklingskoordinator (Family Development Coordinator), en familieadvokat og en deltidssygeplejerske indgår i et team, hvor de arbejder sammen med et begrænset antal centre. Det andet program er en koordinatormodel, hvor én familieudviklingskoordinator tildeles et større antal centre, som han samarbejder med. Kun børn i statsstøttede dagtilbud indgår i samplet. Børnene i samplet går i dagtilbud fra 2005 til 2006, og da ikke alle børn gennemgår alle skoleparathedsvurderinger, er antallet af børn, hvis skoleparathed bliver vurderet, 350 til 550, afhængigt af hvilken vurdering, der foretages.

Teammodellen består af fire elementer: *Screening*: Børn blev screenet, vurderet og observeret for at identificere børn med særlige behov og facilitere forældreinvolvering. *Organisering af specialtilbud*:

Teamene organiserede specialtilbud og opfordrede til, at de blev anvendt. *Familiestøtte og -rådgivning*: Teamene skulle rådgive familierne og hjælpe dem med at nå deres mål gennem tilbud såsom transportarrangementer og muligheder for kompetenceudvikling og undervisning i børneopdragelse. *Støtte vedrørende adfærd, sundhed og sikkerhed*: Teamene skulle hjælpe personalet med at nedbringe aggressiv adfærd i klasserne og vurdere og forbedre sundhed og sikkerhed på dagtilbudscentrene.

Koordinatormodellen beskrives som mindre intensiv og omfatter ikke ovenstående elementer, men er ikke nærmere beskrevet.

Børnenes skoleparathed blev vurderet gennem tre forskellige vurderingsredskaber. Det ene vurderingsredskab er Early Screening Inventory-Kindergarten (ESI-K), hvormed børnenes kognitive kompetencer, herunder deres sproglige kompetencer og deres motoriske kompetencer, vurderes. Det andet vurderingsredskab er Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS), som anvendes til at vurdere børnenes kompetencer i læsning. Det tredje vurderingsredskab er Teacher-Child Rating Scale (T-CRS), hvormed børnenes sociale evner og graden af problemadfærd bliver vurderet på fire forskellige mål. Det beskrives ikke, hvordan vurderingerne bliver gennemført og af hvem, og det er uklart, hvordan data er blevet analyseret. Der kontrolleres ikke for baggrundsvariable eller andre faktorer, der kan spille ind.

Forfatterne finder sammenhænge mellem dagtilbudsmodel og scorer i to af de tre vurderinger. For ESI-K til vurdering af børnenes kognitive, sproglige og motoriske kompetencer finder forfatterne, at en signifikant større andel børn fra teammodelcentre vurderes som parate til skole sammenlignet med børn fra koordinatormodelcentre (83 % imod 76 %). For DIBEL til vurdering af børnenes kompetencer i læsning finder forfatterne ingen signifikante forskelle mellem teammodellen og koordinatormodellen. For T-CRS til vurdering af sociale kompetencer rapporteres som for de andre vurderinger resultater fra 2005-2006, men der rapporteres også her resultater for børn, der gik i dagtilbud i 2004-2005. Forfatterne finder, at børn fra teammodelcentre scorer signifikant højere for et af fire mål, opgaveorientering, for 2005-2006-kohorten, mens der ikke findes nogen signifikante forskelle for 2004-2005-kohorten.

I en rapport af *Xiang et al.* (2000) er formålet at evaluere implementeringen og effektiviteten af Michigan School Readiness Program (MCSRP), der er et *dagtilbudsprogram i Michigan, USA*. Det undersøges blandt andet, om programmet bidrager til børnenes udvikling og deres skoleparathed. Programmet har en varighed på ni måneder og retter sig mod 4-årige socialt udsatte børn. Indholdet i programmet er aktiviteter, der passer til børnenes udvikling, for at fremme deres intellektuelle og sociale udvikling og deres skoleparathed. Programmet er ikke beskrevet nærmere.

Rapporten er en longitudinel undersøgelse, hvor en kohorte af børn bestående af en eksperimentgruppe, der havde deltaget i MCSRP, og en kontrolgruppe, som ikke havde deltaget i MCSRP, følges fra kindergarten og frem. Her rapporteres kun resultater fra vurderingerne i kindergarten, børnenes første skoleår. Børnene kommer fra seks forskellige skoledistrikter, og kohorten udgøres af 351 børn i MCSRP-gruppen og 272 børn i kontrolgruppen. Den samlede samplestørrelse anvendt ved analyserne var 387 børn. Ved baseline var de to grupper ikke signifikant forskellige på hovedparten af de undersøgte baggrundsvariable.

Der blev anvendt to forskellige redskaber til vurdering af børnenes skoleparathed. Child Observation Record (COR), der måler børnenes udvikling inden for områderne initiativ, sociale relationer, kreativitet, musik og bevægelse, sprog og læsning samt logik og matematik – i alt seks subskalaer blev anvendt. Det

andet redskab er School Readiness Rating Scale (SRRS)<sup>13</sup>, der ikke er beskrevet udførligt, men som består af 11 indikatorer, lærerne rapporterer om. I rapporten foretages kovariansanalyser, hvorved effekterne af MCSRP undersøges, samtidig med at effekterne af øvrige kovarianter undersøges, således at der kan kontrolleres for kovarianternes betydning.

Undersøgelsen finder, at elever, der havde gået i MCSRP, sammenlignet med børn, der ikke havde gået i MCSRP, havde signifikant positive scorere på det samlede mål for COR og inden for fem af seks subskalaer i COR: initiativ, sociale relationer, kreativitet, musik og bevægelse, sprog og læsning, men ikke logik og matematik. Sammenlignet med kontrolgruppen finder forfatterne ingen kovarians mellem deltagelse i MCSRP og børnenes skoleparathed målt på den samlede SRRS-score, men der findes en sammenhæng mellem deltagelse i MCSRP og to subskalaer fra SRRS – at barnet fastholder læring og er parat til at lære – som rapporteret af børnenes lærere. Undersøgelsen viser således, at programmet har en effekt på børnenes skoleparathed.

I *Bryant et al.s* (2003) studie undersøges det, hvilken effekt Smart Start-programmet gennem forøget klasserumskvalitet har på skoleparathed blandt 3-4-årige i den amerikanske delstat North Carolina.

Smart Start blev etableret i 1993 som et partnerskab mellem stat og lokale serviceleverandører med det formål at fremme skoleparathed og tidlig læring blandt børn til og med seksårsalderen. Programmet er skabt for at sikre, at alle børn er skoleparate ved skolestart uanset udgangspunkt, og det er derfor designet til at variere indholdsmæssigt efter de behov, der er i den enkelte kontekst og i det enkelte lokale område. Selvom indsatserne varierer og har forskellige former, er de grundlæggende ens ift. at arbejde med at forbedre kvaliteten i læringsmiljøet. Dette sker blandt andet gennem opkvalificering af lærerne, tilføjelse af ressourcer (både til familier i form af subsidier og direkte til dagtilbuddene fx i form af løn) samt ved at yde teknisk assistance. Indsatsen er ikke uddybet yderligere i studiet.

Studiets undersøgelse er delt op i to dele. I den første del undersøges sammenhængen mellem Smart Start og kvaliteten i læringsmiljøet målt ved den udbredte ECERS-R skala. Dette danner udgangspunkt for studiets anden og hoveddel, der undersøger effekten af klasserumskvalitet på skoleparathed i en hierarkisk lineær analysemodel, hvor der kontrolleres for tredjepartsvariable.

Studiets forundersøgelse, der kobler Smart Start til klasserumskvalitet, baserer sig på data fra tidligere undersøgelser fra perioden 1993 til 1999 plus hovedundersøgelsens data fra 2002. Forundersøgelsen har til formål at koble antallet af Smart Start-aktiviteter til kvaliteten af læringsmiljøet målt ved ECERS-R, således at høj kvalitet antages at være forbundet med Smart Start videre i undersøgelsen.

I studiets hovedundersøgelse indgår 512 preschool børn fra i alt 110 programmer. Af dem defineres godt halvdelen som "fattige", i og med at de modtager sociale tilskud fra staten. Der er tale om et tværsnitsdesign, hvori samtlige børn i de 110 programmer, der stod til at skulle påbegynde kindergarten i 2002, blev søgt rekrutteret. Der blev videre sat et maksimum på seks deltagende børn pr. klasseværelse, og de overskydende blev sorteret fra på baggrund af længden af deres deltagelse i programmet (længere = bedre) samt på kriteriet om lige andel af hvert køn i undersøgelsen. Efterfølgende blev en tilfældigt udvalgt klasse pr. program hver måned i seks måneder besøgt af forskningsassistenter, der skulle indsamle data. De

---

<sup>13</sup> Ikke at forveksle med Social Skills Rating System.

første tre måneder brugte de på at fortage observationsstudier i forbindelse med klasserumskvaliteten, og de sidste tre på at teste børnene. Til at måle børnenes skoleparathed benyttes hovedsagligt Woodcock-Johnson/Woodcock-Muñoz Applied Problems deltest, Peabody Picture Vocabulary Test (III) og Concepts About Print til at vurdere den kognitive dimension, og Social Skills Rating System blev brugt til at måle de sociale aspekter.

Resultaterne fra for- og hovedundersøgelsen viste følgende: 1) Der er tilsyneladende en signifikant sammenhæng mellem antal Smart Start-aktiviteter og klasserumskvalitet. Denne er dog ikke udpræget stærk. 2) Klasserumskvalitet synes at påvirke fem ud af de syv mål for kognitiv skoleparathed: sprog, bogstavgenkendelse, tekstgenkendelse, matematik og evnen til at tælle – alle i en positiv retning. De sociale aspekter synes dog at være upåvirkede.

### *Sammenfatning vedrørende indsatser rettet mod udvikling af skoleparathed*

I studierne om indsatser rettet mod udviklingen af skoleparathed peger resultaterne tilsammen på:

- At strukturerede forløb, hvor børn i en tidsbegrænset periode modtager undervisning og har aktiviteter to eller tre gange om ugen, har en positiv effekt på udviklingen af børns kognitive kompetencer, dette ses især i forhold til tosprogede børn
- At tidlige læringscurricula designet til at stimulere børns læring indenfor områderne: læsning, fonologisk opmærksomhed, sprog, matematik og socioemotional adfærd kan have en positiv effekt på udsatte børns skoleparathed
- At høj kvalitetsdagtilbud (her specifikt PEK se side 91) har en positiv effekt på børns skoleparathed, især når dagtilbuddet, hvor indsatsen gives, er tilknyttet en skole
- At interventionen CSR (se side 92) har en signifikant positiv effekt på børns udvikling af sociale kompetencer, og at dette har en positiv effekt på deres udvikling af ordforråd, bogstavgenkendelse og matematiske færdigheder
- At efteruddannelse og supervision af dagtilbuds-”lærere” har en positiv effekt på udsatte børns skoleparathed
- At Kaleidoscope-programmet (se side 93) har en positiv effekt på skoleparathed (specifikt på de kognitive kompetencer) blandt socialt udsatte børn
- At MCSRP (se side 94) har en positiv effekt på børns skoleparathed specifikt i forhold til at fastholde læring og parathed til læring
- At Smart Start (se side 95) har en positiv effekt på klasserumskvalitet og påvirker følgende fem mål for kognitiv skoleparathed positivt: sprog, bogstavgenkendelse, tekstgengivelse, matematik og talgenkendelse.

## 6.5 Head Start

Der er 12 studier, som placerer sig inden for dette tema. Head Start programmet blev lanceret af den amerikanske præsident Jimmy Carter i 1965 i forbindelse med hans ”krig mod fattigdom”-kampagne rettet



mod børn i alderen 0-5 år. Programmet har til formål at kompensere indenfor de områder, hvor børn fra lavindkomstfamilier oftest er svagere stillet end gennemsnittet (se appendiks 3).

I *Lipscomb et al.s* (2013) studie er skoleparathed for børn, der bor hos plejeforældre, i fokus, og formålet er at undersøge, hvilke effekter Head Start har på denne gruppe børns skoleparathed. En plejeforælder defineres som en primær omsorgsperson, der ikke er en biologisk forælder, en adoptivforælder eller en stedfar eller stedmor. Omsorgspersonen er oftest en oldemor, en bedstemor eller bedstefar eller en stedsøster eller bror.

Data i undersøgelsen er hentet fra Head Start Impact Study (Puma et al. 2010), og analysen bygger således på sekundære data fra et randomiseret kontrolforsøg. Sammenlignet med det samlede sample i Head Start Impact studiet udviser børnene i det her analyserede sample i højere grad risikokarakteristika. Hermed menes, at børnenes omsorgspersoner i højere grad end de øvrige børns omsorgspersoner er modtagere af kontanthjælp eller madmærker, ikke har en uddannelse udover grundskolen, ikke arbejder eller er i skole, samt at barnets biologiske mor var enlig eller under 19, da barnet blev født. Der er således tale om udsatte børn. I alt udgøres stikprøven af 253 børn, hvoraf 61 % var i Head Start-gruppen, og 39 % var i kontrolgruppen, der boede hos plejeforældre.

Børnenes skoleparathed undersøges gennem børnenes kognitive og sociale kompetencer. En sammensat score i tre tests fra WJ III af børnenes stavning, deres evner til at identificere ord og bogstaver og deres evner til at løse problemer blev anvendt som mål for børnenes kognitive kompetencer. Graden af udadreagerende problemadfærd blev anvendt som et mål for børnenes sociale kompetencer, og derudover blev børnenes forhold til deres lærere, vurderet af lærerne, anvendt som et andet mål for børnenes sociale kompetencer, idet undersøgelser har vist, at disse forhold er relateret til børns sociale kompetencer senere hen.

I undersøgelsen analyseres data fra baseline i efteråret 2002, fra slutningen af Head Start-året i foråret 2003 og i slutningen af kindergarten et år efter. I analysen anvendtes stianalyse til at undersøge sammenhænge mellem deltagelse i Head Start, skoleparathed i slutningen af Head Start og skoleparathed i slutningen af kindergarten.

Ved slutningen af Head Start finder forfatterne, at børn hos plejeforældre i Head Start-gruppen oplevede positive effekter på deres kognitive kompetencer og lærer-barn-forholdet sammenlignet med børn hos plejeforældre, der ikke gik i Head Start. Der blev ikke fundet signifikante effekter på graden af børnenes udadreagerende problemadfærd. Effekterne på børnenes kognitive kompetencer er moderate og er på størrelse med effekterne for det samlede Head Start Impact-sample. Mens børnene i Head Start gruppen sammenlignet med kontrolgruppen oplevede moderate, positive effekter på lærer-barn-forholdet, blev lignende effekter ikke fundet for det samlede Head Start Impact sample. Dette indikerer Head Starts mulighed for at styrke lærer-barn-forholdet for udsatte børn hos plejeforældre. Lærer-barn-forholdet har vist sig at have positive sammenhænge med senere elevscorer inden for børnenes både kognitive og sociale kompetencer.

Endelig finder forfatterne, at der også er sammenhænge mellem børnenes kognitive kompetencer vurderet i slutningen af Head Start og deres kognitive kompetencer og lærer-barn-forholdet i slutningen af kindergarten, ligesom de finder en sammenhæng mellem lærer-barn-forholdet i slutningen af Head Start og

lærer-barn-forholdet i slutningen af kindergarten. Ifølge forfatterne indikerer dette, at indirekte virkninger følger forskellige stier og dermed bidrager til at skabe et fundament for skoleparathed, der understøtter senere udvikling.

I *Wheeler's* (2002) afhandling undersøges, hvorvidt børn, der deltog to år i Head Start, var mere skoleparate end børn, som deltog et år i Head Start, og hvorvidt lærernes erfaring og uddannelseslængde samt den observerede kvalitet af læringsmiljøet i dagtilbuddene havde betydning for børnenes skoleparathed. Undersøgelsen er foretaget i et Head Start-program i Austin, Texas, USA. I studiet indgår 23 klasser fordelt på 11 centre, og alle klasserne følger High-Scope Perry Preschool curriculum, der af forfatteren beskrives som en børnecentreret tilgang til læring, hvorunder der også er rettet særlig opmærksomhed mod sprogudvikling. Head Start-klasserne er heldagsprogrammer, der er blevet akkrediteret til at være Head Start-programmer af høj kvalitet, hvilket vil sige, at de har højere kvalitet end beskrevet i de grundlæggende Head Start retningslinjer. På High-Scope's hjemmeside beskrives det, at High-Scope curriculum bygger på en mængde forskning, der peger på, at børn lærer bedst, når de aktivt deltager i deres egne læringsprocesser. Lærernes rolle med High-Scope er at facilitere læring gennem aktiviteter og materialer på måder, der udfordrer og understøtter, hvad børnene oplever og tænker. Aktiviteter i curriculum er både barneinitierede ved at bygge på børnenes nysgerrighed og udviklingsmæssigt hensigtsmæssige ved at være tilpasset børnenes evner. Tilgangen kaldes aktiv, deltagende læring – en proces, hvor lærere og elever sammen former læringsoplevelserne

Undersøgelsen er longitudinel med en samlet sample på 166 børn, hvoraf 81 deltog i Head Start-programmet i to år, mens 85 deltog i Head Start-programmet i et år. Børnene blev udvalgt til det toårige Head Start-program ved lodtrækning. Af de børn, der ikke blev udtrukket til det toårige program, gik 65 % i en anden type dagtilbud det første år, hvorefter de blev optaget sammen med de resterende 35 %. Børnene blev vurderet i foråret og i efteråret i hvert skoleår, således at børnene, der deltog to år i Head Start, blev vurderet fire gange, mens børn, der deltog et år i Head Start, blev vurderet to gange.

Ved vurderingen vurderedes børnenes kognitive, sociale og sundhedsmæssige udvikling. De kognitive kompetencer blev vurderet gennem fire subskalaer ved brug af PPVT til vurdering af børnenes ordforråd og WJ III til vurdering af børnenes evner til at identificere ord og bogstaver, børnenes skriveevner samt deres matematiske og analytiske kompetencer.

De sociale kompetencer blev vurderet gennem to subskaler tilpasset fra SSRS. De to subskalaer var positiv adfærd, der består af domænerne samarbejde, assertiv adfærd og selvkontrol, og graden af problemadfærd, som består af domænerne indadreagerende og udadreagerende problemadfærd. På baggrund af de syv skalaer konstruerer forfatteren et samlet skoleparathedsindeks. Sammenhængen mellem enkelte af de syv subskaler og deltagelse i dagtilbud rapporteres ikke.

Børnenes sundhedsproblemer, målt af en sundhedsplejerske, blev anvendt til at vurdere den sundhedsmæssige udvikling, som udgjorde en syvende subskala. ECERS-R blev anvendt til at vurdere kvaliteten af læringsmiljøet, og kvaliteten af lærer-barn-interaktionen blev vurderet gennem observationer af lærerens adfærd. Oplysninger om lærernes erfaring og uddannelseslængde blev ligeledes indsamlet og anvendt til at undersøge sammenhængen med børnenes skoleparathed. I analysen benyttede forfatteren ANCOVA til at kontrollere for baggrundsvariable og andre variable såsom scorer på den første test.

Undersøgelsen viser, at de børn, der gik to år i Head Start, er mere skoleparate end børn, der gik i Head Start i et år, målt gennem det samlede skoleparathedsindeks. Der rapporteres ikke resultater for subskalaerne eller for de kognitive, sociale og sundhedsmæssige aspekter af skoleparathed. At 65 % af de børn, der kun deltog i Head Start i et år, gik i anden form for daginstitution året inden, de deltog i Head Start, indikerer ifølge forfatteren, at et dagtilbud af høj kvalitet har en positiv effekt sammenlignet med dagtilbud i almen forstand. Forfatteren ved dog ikke, hvad de øvrige former for dagtilbud indebærer. Undersøgelsen viser også, at børn i klasser med lærere, der havde længere uddannelse, også fik højere scorer på skoleparathedsindekset. Derimod var der ikke nogen sammenhæng mellem lærernes erfaring og ECERS-R scorer på den ene side og elevernes skoleparathed på den anden side. Som en mulig forklaring på, at ECERS-R ikke har nogen effekt, nævner forfatteren, at de observerede klasser er meget ens med hensyn til kvaliteten af læringsmiljøerne. Endelig finder undersøgelsen, at mindre udsatte børn opnåede højere scorer på skoleparathedsindekset end mere udsatte børn, samtidig med at de udsatte børn, der gik i Head Start i to år, opnåede størst fremgang.

Formålet med studiet af *Bierman et al.* (2008) er at undersøge effekten af Head Start REDI (Researchbased, Developmentally Informed)-programmet på skoleparathed i forhold til effekten af den konventionelle Head Start-indsats. REDI, som ligger under Head Start-programmet, er en indsats, der bygger på at anvende forskningsbaseret viden til at målrette Head Start mod specifikke skoleparathedsegenskaber. REDI udstyrer lærerne med en konkret manual og et curriculum, som består af en række korte, kompakte opgaver, øvelser og instruktioner, der er strategisk rettet mod de specifikke skoleparathedsegenskaber, som synes mulige at påvirke gennem Head Start. Dertil modtager såvel lærere som forældre detaljerede instruktioner i forhold til, 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. Med det formål blev der anvendt et antal lyd baserede læringslege udviklet på baggrund af Wasik and Bond (2001). Videre fik lærerne udlevet materialer til at stimulere fonetiske kompetencer og skriftforståelse. De socioemotionelle færdigheder blev søgt forbedret ved hjælp af The Preschool PATHS Curriculum (Domitrovich, Greenberg, Cortes, & Kusche 1999). PATHS er delt op i 33 konkrete lektioner, fra dukketeater over læringsspil til rollespil. Endelig fik forældrene videobånd og skrevne instruktioner på konkrete tiltag, man kan fortage i hjemme for løbende at støtte det REDI-arbejde, der foregår i skolen.

I studiet indgår 356 4-årige børn fra Head Start-programmer fordelt på tre regioner i Pennsylvania. Børnene blev tilfældigt udvalgt på klasseniveau indenfor en stratificeringsspredning i form af urbaniseringsgrad, programlængde og det socioøkonomiske niveau, der karakteriserede de tre regioner. Efter udvælgelsen blev klasserne tilfældigt opdelt i en kontrolgruppe og en interventionsgruppe. Der er således tale om et lodtrækningsforsøg, der er designet til at kunne isolere en type Head Start-program fra en anden og således kompensere for en potentiel effekt af det, at der finder en intervention sted. Data blev analyseret ved hjælp af simple korrelationsmatricer efterfulgt af en hierarkisk lineær model.

Selve vurderingerne blev foretaget via tests samt lærer-, forældre- og tredjepartsobservationer og udsagn. Til den kognitive del af vurderingen blev der anvendt One-Word Picture Vocabulary samt Test of Language Development (TOLD; Newcomer & Hammill 1997) til at vurdere, hvorvidt børnene kunne koble billeder og ord korrekt sammen. Endelig blev børnene bedt om at gentage sætninger. Den socioemotionelle del af

vurderingen bestod i, at lærere, forældre og observatører vurderede børnene på en række skalaer hentet fra The Social Competence Scale (Conduct Problems Prevention Research Group [CPPRG], 1995), Teacher Observation of Child Adaptation (aggression), the Preschool Social Behavior Scale (relationer). Vurderingerne fandt sted indenfor et år (efterår/forår).

Studiets resultater peger på, at REDI interventionsgruppen udviser signifikante, positive forbedringer i forhold til kontrolgruppen indenfor sprog og kommunikation samt evnen til at forstå og overskue opgaver og udfordringer. Den samme tendens synes at gøre sig gældende indenfor alle målte socioemotionelle færdigheder, bortset fra følelsesidentifikation, der er insignifikant. I særdeleshed synes REDI at have en positiv effekt på aggression og udadreagerende adfærd.

I et quick review fra *What Works Clearinghouse* (2009) er formålet at genbeskrive Bierman et. al. (2008)<sup>14</sup>. Fremgangsmåden for reviewet er beskrevet i udgivers protokol. Quick reviewet finder, at Bierman et al. lever op til kriterierne for god forskning med det mindre forbehold, at mere end 20 variable indgik i studiets endelige model. Dette kan give misvisende resultater, da tilføjelsen af variable i det omfang i sig selv vil tilføre modellen forklaringskraft.

Overordnet vurderes det, at studiets resultater, som viser, at REDI-programmet (med beskedne effektstørrelser) synes at give bedre resultater end de konventionelle Head Start-studier, kan opfattes som forskningsmæssigt valide.

Formålet med *Abott-Shims* (2003) studie var at undersøge skoleparathed for børn i Head Start og børn på ventelisten til Head Start. Studiet blev gennemført i et Head Start program i tre Head Start-centre i et bykvarter i det sydøstlige USA. Børnene i studiet kom overvejende fra familier med lav socioøkonomisk status, og hovedparten var afroamerikanere. Undersøgelsen blev gennemført i skoleåret 1998-1999 og var udformet som et RCT-studie, hvor der blandt børn, som var berettiget til Head Start, blev trukket lod om at komme i Head Start eller på en venteliste til Head Start. I alt blev 87 børn placeret i en interventionsgruppe, og 86 blev valgt til en kontrolgruppe. Blev der pladser ledige i Head Start-programmet, kunne børnene på venteliste blive overført til interventionsgruppen. Børnene blev vurderet tre gange; den første gang skulle være i efteråret i starten af skoleåret, og den tredje gang skulle være i foråret i slutningen af skoleåret. I interventionsgruppen blev 82, 85 og 80 børn vurderet henholdsvis første, anden og tredje gang, mens de tilsvarende tal for kontrolgruppen var 60, 42 og 41 som følge af frafald samt overførsel til interventionsgruppen. Børnene var i gennemsnit 4½ år gamle, da de blev vurderet første gang, og fem år, da de blev vurderet tredje og sidste gang. De indsamlede data blev analyseret med hierarkisk lineære modeller og ANOVA.

Ved vurderingerne af skoleparathed blev kognitive, sociale og sundhedsmæssige aspekter ved børnene vurderet. Der blev anvendt tre mål for børnenes kognitive kompetencer. PPVT blev anvendt til at vurdere børnenes ordforråd, M-KIDS Preliteracy Inventory blev anvendt til at vurdere børnenes viden om skriftsprog og førskrivningskompetencer mens Early Phonemic Awareness Profile blev anvendt til at måle børnenes forståelse af lyde. Børnenes sociale kompetencer blev målt ved, at forældrene blev bedt om at

---

<sup>14</sup> Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T. et al. (2008). Promoting academic and social-emotional school readiness: the Head Start REDI program. *Child Development*, 79 (6),1802–1817.

afrapportere børnenes sociale kompetencer, graden af problemadfærd samt deres læringstilgange. De sundhedsmæssige aspekter blev undersøgt ved, at forældrene rapporterede om både børnenes og forældrenes sundhedsvaner.

Undersøgelsen viser, at børnene, der deltog i Head Start, sammenlignet med kontrolgruppen oplevede en signifikant større udvikling af deres kognitive kompetencer målt på to af målene for disse: PPVT og Early Phonemic Awareness Profile. Der blev ikke fundet nogen virkninger på sociale kompetencer.<sup>15</sup> Studiet viser, at der var signifikante forskelle i børnenes og forældrenes sundhedsvaner i både interventionsgruppen og i kontrolgruppen. Studiet finder således, at det undersøgte Head Start-program har signifikant positive virkninger på børnenes kognitive kompetencer og sundhedsvaner sammenlignet med børn i kontrolgruppen.

I et studie af *Moiduddin et al. (2008)* anvendes FACES (Head Start Family and Child Experiences Survey) til at tegne et portræt af børn, der går i Head Start, til at undersøge deres udvikling og til at undersøge, hvordan lærer- og klasserumskarakteristika er relateret til børnenes skoleparathed. FACES blev gennemført første gang med en kohorte af børn, der begyndte i Head Start i 1997, og er siden blev gennemført yderligere fire gange: i 2000, 2003, 2006 og 2009. Børnene udgør et nationalt, repræsentativt sample udvalgt fra USA's 50 stater og District of Columbia. I det følgende er rapporteret fra FACES 2009 medmindre andet fremgår.

FACES er en longitudinel undersøgelse, hvor en kohorte af børn følges over et Head Start-år. Der blev indsamlet data i efteråret i begyndelsen af Head Start-året, hvor børnene var 3 til 4 år gamle, og i foråret i slutningen af Head Start-året. 60 Head Start-programmer, 129 centre, 486 klasser, 439 lærere og 3.349 børn indgik i undersøgelsen i efteråret 2009, og i foråret var 3.022 børn til rådighed, hvoraf 89 % deltog.

Der blev foretaget vurderinger af børnenes skoleparathedskompetencer inden for børnenes kognitive, sociale og sundhedsmæssige udvikling. Til at vurdere børnenes kognitive kompetencer i efteråret og foråret i Head Start blev dels anvendt otte forskellige test af børnenes sprog, ordforråd, bogstav- og ordkendskab, problemløsning og matematiske kompetencer ved brug af blandt andet PPVT og WJ III. Herudover rapporterede lærere og forældre hver om to kognitive mål for børnene. Børnenes sundhedsmæssige udvikling blev vurderet ved målinger af højde og vægt, gennem forældre og lærere blev rapporteret fire mål for børnenes sundhed, og der blev foretaget undersøgelser af børnenes syn samt deres hørelse og taleevner. Børnenes sociale kompetencer blev undersøgt gennem forældre- og lærerrapportering på to mål, observation af børnene samt en test. Her vurderedes blandt andet med mål fra SSRS børnenes sociale evner, graden af problemadfærd og deres læringstilgange.

For at undersøge sammenhængen mellem børnenes skoleparathedskompetencer og lærer- og klasserumskarakteristika rapporterede lærerne om baggrundsfaktorer vedrørende blandt andet uddannelse og erfaring, ligesom ECERS-R og CLASS blev anvendt til at måle kvaliteten af undervisningen i klasserne gennem observation. Forfatterne anvender hierarkisk lineære modeller for at undersøge korrelationerne mellem kvalitet i undervisningen i klasserne og børnenes skoleparathed.

FACES 2009 viser, at inden for kognitive aspekter ligger børnene i Head Start ved de fem test, der afrapporteres om, både i efteråret og i foråret under det nationale gennemsnit for 3-4-årige børn. Head

---

<sup>15</sup> Forfatterne er uklare her. Så udgangspunktet må være, at der ikke er nogen effekter.

Start-børn oplever imidlertid, at de på de fem test opnår større fremgang end deres jævnaldrende på alle kognitive test. På samme måde kan der også ses fremgang på målene for børnenes sociale kompetencer. Børnene udviser blandt andet i foråret mindre problemadfærd, har bedre sociale kompetencer og udviser en højere grad af positive tilgange til læring end i efteråret. Der blev ikke fundet nogen forskelle på børnenes sundhedsmæssige udvikling, således som den er rapporteret af forældre eller lærere eller som målt ved sundhedsundersøgelser, ligesom der ikke forekom signifikante forskelle i antallet af overvægtige børn.

Der blev fundet tre sammenhænge mellem lærer- og klasserumskaraktistika og børnenes udvikling af skoleparathedskompetencer. Der var positive sammenhænge mellem domænet CLASS Instruerende støtte til læring og CLASS Formning af sprog og børnenes bogstav- og ordkendskab forstået på den måde, at højere observeret kvalitet korrelerede med en højere score i en test af børnenes bogstav- og ordkendskab. Ligeledes var der positive sammenhænge mellem CLASS Organisering af klassen og børnenes sociale kompetencer, rapporteret af lærerne. Dog er der også nogle af målene for kvalitet, som ikke udviser signifikante sammenhænge med børnenes skoleparathedskompetencer i undersøgelsen.

Undersøgelsen viser også, at den fremgang, børnene oplevede i Head Start, kunne forudsige deres præstationer i slutningen af kindergarten: jo større deres fremgang i Head Start var, des større var deres scorer i kindergarten, og de lå tæt på de nationale gennemsnit.

Disse resultater svarer til, hvad der blev fundet for de tidligere FACES kohorter.

I *Halle et al. (2012)* er formålet med studiet at undersøge sammenhænge mellem skoleparathed op til skolestart og deltagelse i Head Start-programmet, der er rettet mod børn og forældre fra lavere socialklasser. Med udgangspunkt i data fra FACES surveyprogrammet blev der tilfældigt udvalgt 3.200 respondenter fra de 40 Head Start-programmer, der kørte på det givne tidspunkt (1997). Denne stikprøve blev yderligere reduceret til 1.124 ved at udvælge en kohorte bestående af 4-årige med tilgængelig FACES-data fra hele det sidste år i Head Start samt fra første halvår i kindergarten. Der er således tale om et sample af 4-årige børn af forældre med lav indkomst og socialstatus, der er indgået i Head Start-programmet i minimum et år, og som får målt deres skoleparathed to gange i løbet af Head Start-programmet (efterår/forår). FACES-stikprøven er repræsentativ for populationen af Head Start-børn, hvorfor dette studies resultater med nogen grad af rimelighed kan generaliseres til andre Head Start-børn, men ikke til den samlede nationale børnepopulation.

Da der er samlet på tværs af mange Head Start-programmer spredt ud over USA, vil der ligeledes forekomme en vis variation i indsattypen. Dette skyldes, at Head Start har til formål at kompensere indenfor netop de områder, hvor de respektive lavindkomstbørn er svagest. Det vil typisk være kognitive eller sociale færdigheder, men det kan også i nogle tilfælde være sundhedshensyn som fx underernæring eller hygiejne. I dette studie kan indsatsen således bestå af forskellige grader af indsatser på tværs af socioemotionelle, kognitive, sundheds- og helbredsmæssige samt læringsorienterede områder. Kort undersøges det dermed, hvorvidt Head Starts-programmets forsøg på at kompensere for de svagheder, man ofte finder hos børn fra de lavere socialklasser, har en målbar effekt på skoleparathed.

Konkret undersøgte sammenhænge mellem Head Start-programmet og skoleparathed ved at se på reduktionen i sandsynlighed for at falde indenfor tre risiko/styrkeprofiler relateret til forskellige aspekter af

skoleparathed fra starten til slutningen af programmet. Profilerne blev operationaliseret ud fra tilgængelige FACES-variable indenfor det socioemotionelle, det kognitive og et læringstilgangsorienteret domæne. Hvert domæne bygger på et varierende antal variable, der summeres til et samlet mål. De fleste består i forældre- og lærerudsagn, men sprog, læsefærdigheder og talkendskab bliver dog målt ved formaliserede tests. Mere specifikt er der tale om Woodcock-Johnson og Woodcock-Muñoz-testene. Data blev organiseret gennem en strukturel ligningsmodel og blev efterfølgende kædet sammen med en multilogistisk regressionsanalyse med henblik på at kortlægge trends af faktorer i forhold til ændringer i risikoprofiler over tid.

Undersøgelsens resultater består i to primære fund. For det første viser det sig, at Head Start-programmet overordnet har en positiv effekt på de svageste deltagere, hvoraf 43 % får udlignet deres svagheder i forhold til dem, der var stærkest ved programmets opstart. Dertil er der svagere, men konsistente, tegn på, at Head Start har en gavnlig effekt på tværs af både skoleparathedsdimensioner og børnenes individuelle udgangspunkter. For det andet viser regressionsanalysen, at de variable, der influerer mest på skoleparathed, er læreres og forældres uddannelsesniveau, barnets alder og kvaliteten af klasseværelset. I denne forbindelse betyder det, at det er disse faktorer, som har en signifikant påvirkning af sandsynligheden for at skifte ind og ud af risiko/styrkeprofiler.

I studiet af *Bulotsky-Shearer et al. (2012)* er formålet at identificere samlede profiler for børns tidlige læringsoplevelser i både Head Start og i deres familier og disse profilers sammenhæng med børns skoleparathed. Data til undersøgelsen stammer fra FACES 1997 og samplet er således repræsentativt for Head Start-populationen i USA. I den longitudinelle undersøgelse indgår 40 Head Start-programmer og 1.870 børn, der blev vurderet i starten af et Head Start i efteråret 1997 og i slutningen af året i foråret 1998.

Studiet er baseret på pædagogiske teorier og empiriske undersøgelser, ifølge hvilke forældreinvolvering i børnenes læring samt børnenes oplevelser i dagtilbud samlet understøtter børnenes læring. På baggrund af spørgeskemaer til forældrene om deres involvering i børnenes læring i hjemmet og på skolen samt fire forskellige redskaber til vurdering af den observerede kvalitet af læringsmiljøet i dagtilbuddet – herunder ECERS-R – blev gennem multiniveauanalyser identificeret seks forskellige profiler. Profilerne spændte fra en profil, hvor børnenes forældre i mindre grad var involveret i børnenes læring, og læringsmiljøet i dagtilbuddet var af lav kvalitet, videre til den mest almindelige profil, hvor børnenes forældre i mindre grad var involveret i børnenes læring og børnenes læringsmiljø i dagtilbuddet var af middel kvalitet, til en profil hvor forældrene i høj grad var involveret i børnenes læring, og børnenes læringsmiljø i dagtilbuddet var af høj kvalitet.

Børnenes skoleparathed blev vurderet ved vurderinger af børnenes kognitive og sociale kompetencer. Børnenes ordforråd, deres læse- og skrivekompetencer og deres matematiske kompetencer blev vurderet ved anvendelse af blandt andet PPVT og WJ III. Børnenes sociale kompetencer blev vurderet gennem lærerrapportering på børnenes sociale evner og graden af problemadfærd. En samlet score for de to mål blev udregnet.

Undersøgelsen viser, at børn i profiler karakteriseret med høj grad af forældreinvolvering og/eller læringsmiljø af høj kvalitet opnår signifikant højere kognitive og sociale scorer på skoleparathedsvurderingerne end børn i profiler med lav grad af forældreinvolvering og læringsmiljø af lav

kvalitet. Forfatterne finder dog også nuancer mellem de seks profiler. Blandt andet finder de, at børn i to profiler med høj grad af forældreinvolvering i henholdsvis hjem og skole, men begge med læringsmiljø af lav kvalitet, opnår højere scorer på en af de kognitive test sammenlignet med børn i en profil med mindre grad af forældreinvolvering, hvor børnene gik i klasser med læringsmiljø af middel kvalitet.

Studiet af *McWayne et al.* (2012) har til formål at undersøge, hvilke mønstre der er i en national sample af Head Start-børns skoleparathedskompetencer i slutningen af et Head Start-år. Et underspørgsmål i studiet med relevans for kortlægningen er, hvilke faktorer, herunder kvaliteten af undervisningen i klasserne, der kan forklare ændringer og stabilitet i børnenes skoleparathed over et år i Head Start. Data til undersøgelsen stammer fra FACES 2000, og samplet er således repræsentativt for Head Start-populationen i USA. I den longitudinelle undersøgelse indgår 43 Head Start-programmer fordelt på 262 klasser og 1.483 børn. I studiet er anvendt vurderinger af børnene i starten af et Head Start-år i efteråret 2000 og i slutningen af året i foråret 2001.

Mønstrene i skoleparathedskompetencer undersøges konkret med udgangspunkt i sandsynligheden for at falde inden for nogle skoleparathed profiler relateret til forskellige aspekter af børnenes skoleparathed i starten og slutningen af året. Disse profiler blev udformet på baggrund af vurderinger af børnenes kognitive og sociale kompetencer. Data fra vurderingerne blev kædet sammen gennem logistiske regressionsanalyser med henblik på at etablere skoleparathed profiler, såsom "høje gennemsnitlige sociale og akademiske kompetencer" eller "høj grad af adfærdsproblemer og lave sociale og akademiske kompetencer". Herefter undersøges sandsynligheden for at falde inden for de skoleparathed profiler, der mest tydeligt beskriver det samlede samples skoleparathed. De kognitive kompetencer blev vurderet ved test af børnenes talforståelse og læsefærdigheder, hvor Peabody Picture Vocabulary Test og Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery – Revised blev anvendt, og lærerne rapporterede om børnenes kognitive kompetencer. Børnenes sociale kompetencer og problemadfærd blev vurderet gennem forældre- og lærerreportering. Den observerede kvalitet af undervisningen i klasserne blev målt gennem Arnett Caregiver Interaction Scale, en skala hvor en observatør vurderer lærerens adfærd over for børnene og ECERS-R.

Undersøgelsen viser, at hovedparten af børnene, omkring 80 %, i foråret indgår i en skoleparathed profil lig den, de var i i foråret, mens omkring 20 % af børnene går fra at være i en profil i starten af Head Start-året til at være i en kvalitativt anden profil i slutningen af Head Start-året. Der kan her både være tale om en forbedring og en forværring af skoleparatheden. Således viser studiet, at børns skoleparathed er noget, der kan udvikles. I undersøgelsen af, hvilke faktorer der kan forklare ændringer og stabilitet i børnenes skoleparathed over et år i Head Start, finder forfatterne, at mens der er en sammenhæng mellem lærernes erfaring og en flytning af børn til en profil med højere kognitive skoleparathedskompetencer, finder de ikke nogen sammenhæng mellem den observerede kvalitet af undervisningen i klassen og skoleparathed profilerne. Forfatterne anser ikke kvaliteten af undervisningen som uvæsentlig, men finder, at kvaliteten af undervisningen er mindre væsentlig end demografiske familie- og lærerfaktorer.

*Zhai et al.* (2010) har undersøgt sammenhængen mellem Head Start og skoleparathed i en sample børn fra 18 byer i USA med over 200.000 indbyggere. I undersøgelsen sammenlignes en gruppe af børn, der har deltaget i Head Start, med en referencegruppe af børn, som ikke har deltaget i Head Start, og gruppen af børn, der ikke har deltaget i Head Start, inddeles i grupperinger efter, om de har gået i dagpleje eller



forskellige former for dagtilbud, og disse grupper sammenlignes hver for sig med børnene i Head Start-gruppen.

Studiet baserer sig på data fra et studie med et samlet sample på 2.803 børn, der er blevet udvalgt kort efter fødslen i årene 1998-2000. De er udvalgt ud fra at være født på hospitaler, som ligger i områder med mange familier med lav socioøkonomisk status, samt med et fokus på, at de skulle være børn af forældre, der ikke var gift ved barnets fødslen. Fra det samlede sample blev udvalgt en Head Start-gruppe og en kontrolgruppe. Af de 2.803 børn gik de 386 i Head Start og udgjorde dermed Head Start gruppen, mens der af de resterende børn blev identificeret en gruppe på 375 børn, som var sammenlignelige med Head Start-gruppen, hvad angik demografiske baggrundsvariabler og på vurderinger af børnenes kompetencer ved treårsalderen. Gennem interview med forældrene (den primære omsorgsgiver) blev det rapporteret, om børnene havde deltaget i Head Start eller ikke, og forskerne ved ikke noget om, hvilke Head Start-programmer børnene havde deltaget i eller i hvor lang tid. Børnene i kontrolgruppen blev opdelt i fire grupper: Forældrepleje, pre-kindergarten, øvrige daginstitutioner samt anden ikke-forældrepleje, der omfatter pasning i dagpleje af andre end børnenes forældre.

Børnene blev vurderet, da de var tre og fem år gamle. Børnenes kognitive udvikling blev vurderet med PPVT og WJ III til testning af børnenes evner til at identificere ord og bogstaver.

Børnenes sociale kompetencer blev vurderet gennem fire forskellige mål. Med Adaptive Social Behavior Inventory Express Subscale rapporterede forældrene om sociale evner, såsom om barnet forstod andres følelser, om barnet havde selvtillid, eller om barnet var stolt af de ting, han eller hun gjorde. Derudover blev børnenes opmærksomhedsproblemer og graden af deres indadreagerende og udadreagerende problemadfærd vurderet ved brug af forælderreportering om indikatorer fra Child Behavior Checklist. Vedrørende børnenes opmærksomhedsproblemer rapporterede mødre blandt andet om, om barnet kunne koncentrere sig, sidde stille, var nervøs eller forvirret. Graden af børnenes indadreagerende og udadreagerende adfærd rapporteredes af mødrenes vurdering af, om barnet græd meget, var bange eller alene, eller om barnet løj, snød, var ulydig eller diskuterede meget.

Undersøgelsen viser, at børnene i Head Start gruppen ved femårsalderen opnår signifikant højere scorer på begge de to kognitive vurderinger og på vurderingen af børnenes sociale evner sammenlignet med børn, der ikke går i Head Start. Yderligere rapporteres, at de har mindre grad af opmærksomhedsproblemer sammenlignet med børn, der ikke går i Head Start. Derimod blev der ikke fundet signifikante forskelle i børnenes problemadfærd mellem børn, der gik i Head Start, og børn, der ikke gik i Head Start.

Børnene i referencegruppen blev delt op efter, hvilken form for pleje de havde modtaget, og blev derefter sammenlignet med børnene i Head Start-gruppen. Her viste undersøgelsen, at der på de kognitive vurderinger ikke var nogen forskelle på børn i Head Start-gruppen og børn, der deltog i pre-kindergarten eller i daginstitutioner, mens børn, der gik i Head Start, opnåede signifikant højere scorer på de kognitive vurderinger end børn, der var i forældrepleje eller anden ikke-forældrepleje. Børn i Head Start blev også vurderet til at have øgede sociale kompetencer sammenlignet med børn i forældrepleje, pre-kindergarten og andre daginstitutioner samt at have reducerede opmærksomhedsproblemer sammenlignet med børn i anden ikke-forældrepleje.

*Puma et al.* (2010) har udarbejdet en evaluering af Head Start udgivet af Sundheds- og Socialministeriet i USA. Evalueringen har to hovedformål. Det ene er at undersøge Head Starts virkninger på børns skoleparathed. Det andet formål er at undersøge, under hvilke omstændigheder Head Start er mest virksom og for hvilke børn. Dette gøres gennem et randomiseret kontrolforsøg, hvor Head Starts virkninger på børnene under og i slutningen af Head Start og i slutningen af kindergarten undersøges.<sup>16</sup> I studiet undersøges en kohorte af 3-årige børn og en kohorte af 4-årige børn, der begge startede i Head Start i 2002.

Til det randomiserede kontrolforsøg blev et repræsentativt sample på 4.667 børn – 2.559 3-årige og 2.108 4-årige – hvis forældre søgte om Head Start for første gang – inddelt i enten en Head Start-gruppe, der havde adgang til Head Start-programmer, eller en kontrolgruppe, der ikke havde adgang til Head Start. Børnene i kontrolgruppen fik mulighed for at gå i andre dagtilbud, der ikke var Head Start, valgt af deres forældre. Samlet var der 2.783 børn i de to Head Start-grupper og 1.884 børn i de to kontrolgrupper. Børnene var ens ved baselinemålinger. De 3-årige børn, der ikke fik adgang til Head Start i første år, fik mulighed for at gå i Head Start året efter, og resultaterne for de 3-årige refererer derfor til fordelene ved at starte som 3-årig og *ikke* til den samlede fordel ved at gå to år i Head Start. Det bliver ikke nærmere beskrevet, hvilken form for Head Start, der er tale om, eller hvilke dagtilbud kontrolgruppen går i.

I evalueringen undersøges udviklingen inden for børnenes kognitive, sociale og sundhedsmæssige udvikling. Børnenes kognitive kompetencer blev vurderet gennem i alt 12 forskellige mål, da børnene var i slutningen af Head Start og i slutningen af kindergarten. De 12 mål er inden for sprog, læsning, skrivning og matematik. 11 af målene er direkte tests, herunder blandt andet PPVT og forskellige tests under WJ III.

Børnenes sociale kompetencer blev vurderet gennem i alt 20 mål, hvoraf de ni var forælderreporterede, mens 11 var lærerreporterede. Ved målingerne i Head Start er kun anvendt de forælderreporterede mål til at vurdere børnenes sociale kompetencer. De forælderreporterede mål omfatter blandt andet graden børnenes af problemadfærd, børnenes sociale evner og deres læringstilgange. Børnenes sundhedsmæssige udvikling blev vurderet gennem forælderreportering på i alt fem mål, herunder børnenes overordnede sundhedstilstand, og hvorvidt de havde været til tandlæge. Hierarkisk lineære modeller blev anvendt til at undersøge, hvordan børnene udviklede sig over tid.

Resultaterne af undersøgelsen er følgende:

Kohorte af børn, der startede i Head Start som 4-årige:

Kognitive kompetencer: Undersøgelsen finder positive effekter på syv af tolv mål vedrørende børnenes kognitive kompetencer ved slutningen af Head Start. Disse effekter var især inden for sprog, læsning og skrivning, mens der ikke var nogen effekter på mål for børnenes matematiske kompetencer. Ingen af disse syv effekter blev dog målt ved vurderingen i slutningen af kindergarten.

Sociale kompetencer: Der blev ikke fundet nogen effekter på børnenes sociale kompetencer, hverken i slutningen af Head Start eller i kindergarten.

---

<sup>16</sup> Og i slutningen af 1. klasse og senere i slutningen af 3. klasse, men det er uden for kortlægningens scope.

Sundhedsmæssig udvikling: Vedrørende børnenes sundhedsmæssige udvikling blev der i slutningen af kindergarten fundet én positiv effekt på børnenes sundhedstilstand, som den er rapporteret af forældrene.

Kohorte af børn, der startede i Head Start som 3-årige:

Kognitive kompetencer: Undersøgelsen finder positive effekter på otte af tolv mål for børnenes kognitive kompetencer efter et år i Head Start. Disse effekter var inden for sprog, læsning, skrivning og matematiske og analytiske kompetencer. Kun to af disse effekter, begyndende læsning og fonologisk bearbejdning, at kunne bearbejde de lyde barnet hører, blev også målt ved slutningen af det andet år i Head Start. I slutningen af kindergarten havde effekterne fortaget sig, og der blev hverken målt signifikant positive eller negative effekter på mål for de kognitive kompetencer.

Sociale kompetencer: For de 3-åriges sociale kompetencer blev efter det første år i Head Start målt positive effekter på to af ni mål for børnenes sociale kompetencer, en nedsættelse i graden af hyperaktiv adfærd og en nedsættelse i graden af problemadfærd, mens der efter det andet år i Head Start blev fundet positive effekter for to andre mål, sociale evner og gavnlige læringstilgange. I slutningen af kindergarten var der positive effekter for tre mål; sociale evner og gavnlige læringstilgange samt en nedsættelse i graden af hyperaktiv adfærd.

Sundhedsmæssig udvikling: I slutningen af det første år i Head Start var der for de 3-årige en positiv effekt på deres sundhedstilstand, som rapporteret af forældrene, mens der ikke blev målt nogen positive effekter efter to år i Head Start eller i slutningen af kindergarten.

I quick review fra *What Works Clearinghouse* (2010) er formålet at foretage en vurdering af kvaliteten af det randomiserede kontrolforsøg af Puma et al.. Reviewet fokuserer kun på nøgleeffekter, bestemt af forskerne bag reviewet. Reviewet er foretaget på baggrund af oplysninger fra Puma et al. (2010), der ikke indgik i rapporten, men som forfatterne bag rapporten har indgivet til WWC. Oplysningerne vedrører børnenes frafald og på baggrund af tallene konkluderer *What Works Clearinghouse*, at der i kontrolgrupperne var et højere frafald mellem baselinevurderingen og den første skoleparathedsvurdering for både de 3-årige 4-årige end i Head Start-grupperne. Frafalet gør, at kontrolgrupperne og Head Start-grupperne kan have været forskellige på forhold, der ikke er taget højde for i analysen. Dette gælder kun for den første skoleparathedsvurdering. *What Works Clearinghouse* tager derfor mindre forbehold for resultaterne i denne del af rapporten.

I den øvrige del af undersøgelsen var der et lavt frafald, hvorfor denne del af rapporten tildeles evidensvægten "Meets WWC evidence Standards", hvilket indebærer, at der er tale om en veludført undersøgelse.

### ***Sammenfatning vedrørende Head Start studierne***

De er 12 studier, som undersøger effekterne af Head Start-programmet. Resultaterne af disse peger overordnet i retning af:

- At programmet har en positiv effekt på kognitive kompetencer og lærer-barn-forholdet hos børn anbragt i plejefamilier og skaber dermed et godt fundament for skoleparathed
- At børn, der har deltaget i programmet i to år, er mere skoleparate end børn, der kun har deltaget i programmet i et år

- At børn, der går i klasser, hvor lærerne har en længere uddannelse, får højere scorer på skoleparathedsindekset
- At REDI (se side 99), som er en evidensbaseret og udviklingsinformeret del af Head Start-programmet, har en positiv effekt på sprog og kommunikation, evnen til at forstå og overskue opgaver og socioemotionelle færdigheder, især ses en positiv effekt på en reduktion af aggressiv og udadreagerende adfærd
- At programmet har en positiv effekt i forhold til udviklingen af kognitive og sociale kompetencer hos udsatte børn.

## 7 Afrunding

---

Formålet med denne systematiske kortlægning er at besvare et specifikt spørgsmål: *Hvilke virkninger har indsatser i dagtilbud på børns skoleparathed målt ved skoleparathedsvurderinger?*

Målet er at afdække, hvordan der arbejdes med skoleparathed i praksis i en række vestlige lande, og hvilken evidens der findes for de skoleparathedsvurderingsværktøjer, som anvendes.

### 7.1 State of the Field

I de tolv portrætter af State of the Field-studier er der tre resultater, som især er tydelige.

Ses der på de fire nordiske lande og Skotland er skoleparathedsbegrebet ikke noget, der anvendes generelt på en hel børneårgang. Børn starter i skole det år, de fylder seks eller syv. Der findes anbefalinger og retningslinjer fra ministerierne om, hvordan der kan arbejdes med overgangene fra dagtilbud til skole, men der findes ingen formelle krav. De enkelte institutioner og kommuner har vidt forskellig praksis. I tilfælde, hvor der er tvivl, om et barn er skoleparat eller ej, er det også vidt forskelligt, hvordan dette vurderes fra institution til institution og fra kommune til kommune.

I de fire portrætter i kategorien *Nationale vurderinger, vejledninger og valgfrihed* tales der heller ikke formelt om skoleparathed. Der findes dog nogle krav fra ministeriel side om vurderinger af børn. Disse vurderinger har i de tyske delstater mest karakter af et sundhedstjek. I både New Zealand og England er der krav om vurdering af børnene, men præcis hvad og hvordan der vurderes, er fortsat op til den enkelte institution og kommune.

I New South Wales, Ontario og Maryland er skoleparathedsbegrebet og skoleparathedsvurderinger helt officielt anvendt. Alle børn vurderes inden skolestart ved hjælp af standardiserede vurderingsværktøjer. Resultater af disse vurderinger anvendes til at informere policy, iværksætte indsatser og undersøge effekten af en indsats på resten af skoletiden.

## 7.2 State of the Evidence

Der indgår 50 studier i State of the Evidence, og når resultaterne fra ovenstående tages i betragtning, undrer det ikke, at 92,1 % af studierne er gennemført i USA.

Der er flere bemærkelsesværdige resultater i disse studier, men især tre er interessante i forhold til en dansk kontekst.

Der er flere studier, som påpeger, at dagtilbud af høj kvalitet har en direkte positiv effekt på skoleparathed, hvorfor der investeres i og etableres flere dagtilbud, som er gratis, for at flere udsatte børn kan gå i dagtilbud.

Flere af studierne viser også, at en for tidlig start i dagtilbud (15 måneder) har en negativ effekt på børns skoleparathed i forhold til udviklingen af deres sociale kompetencer. Dette ses især, når dagtilbuddet er af medium eller lavere kvalitet. Disse børn beskrives som indadreagerende eller udadreagerende ved skolestart.

Flere studier viser en effekt på skoleparathed, når der anvendes standardiserede skoleparathedsvurderinger og indsatser. I fx Maryland har det haft en effekt i forhold til antallet af børn, der vurderes som skoleparate. I 2001-02 blev 49 % vurderet skoleparate, hvor der i 2011-12 ses en stigning til 83 %.

## 7.3 Skoleparathed i en dansk kontekst

Resultaterne i denne systematiske kortlægning giver stof til eftertanke.

Det er interessant, at der i dagtilbud i Danmark ikke nødvendigvis er en praksis, som har en forskningsdokumenteret effekt på henholdsvis børns kognitive og sociale udvikling.

Det er endvidere bemærkelsesværdigt, at flere studier peger på, at tidlig start i dagtilbud af medium eller lav kvalitet har en negativ effekt på børns sociale udvikling. I Danmark har vi de sidste mange år været udfordret af urolige børn i indskolingen, især drenge, så der er god grund til at overveje, om vores dagtilbud er hensigtsmæssigt organiseret.

Der ses oftest en positiv effekt på børns kognitive og sociale udvikling, når der benyttes forskningsdokumenterede vurderingsværktøjer og indsatser.

Taget i betragtning, at min. 97,3 % af børn i alderen 3-5 år går i et dagtilbud, må det understreges, at det er et enormt ansvar og en enorm ressource, der findes i udviklingen af dagtilbud. Succeskriteriet for denne forskningskortlægning er ikke alene, at forskningsresultaterne kommunikeres, men først og fremmest at praktikere, forskere, og politikere har mulighed for at omsætte dem til handling i form af ændret praksis eller ny forskning.



# 8 Appendiks 1: Liste over anvendte skoleparathedsvurderinger

---

I alt anvendes 76 forskellige vurderingsredskaber til vurdering af børns skoleparathed i de genbeskrevne studier.

## *Følgende 59 vurderingsredskaber anvendes én gang i de genbeskrevne studier*

Academic Skills Questionnaire  
Adaptive Social Behavior Inventory  
Adjustment Scales for Preschool Intervention  
Ages and Stages Questionnaire  
Aggressive Behavior Problems  
Battelle Developmental Inventory  
Behavior Problems Index  
Bury Infant Quick Check  
CAP Early Childhood Diagnostic Instrument  
Child Math Assessment-Abbreviated  
Cognitive Skills Assessment Battery  
Composite Score Building Blocks' Shape Composition Task  
Concepts About Print  
Developing Communication  
Developmental Indicators for the Assessment of Learning  
Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills  
Early and Emergent Literacy Assessment  
Early Development Index  
Early Number Understanding  
Early Phonemic Awareness Profile  
Early Screening Inventory-Kindergarten  
Farbenspanne Rückwärts  
Friends or Foes?

Früchte-Gemüse-Stroop  
Grammatic Understanding Subtest  
Identifying Letters  
Intelligence Test-Revised  
Kindergarten Inventory of Developmental Skills  
Kindergarten Readiness Assessment  
Kindergarten Readiness Test  
Kindergarten Student Entrance Profile  
Kognitive Flexibilität  
Leiter-R Examiner Rating Scale  
M-KIDS Preliteracy Inventory  
MacArthur Communicative Development Inventory  
McCarthy Draw-A-Design  
NAEP Reading Frameworks  
NAEP Mathematics Framework  
Personal Maturity Scale  
Prekindergarten Saginaw Objective Reference Test  
Preschool Language Scale  
Preschool Self-Regulation Assessment  
Printing Performance School Readiness Test  
School Readiness Rating Scale  
Short Temperament Scale  
Social Competence Scale  
Social Skills and Positive Approaches to Learning  
Story and Print Concepts  
Symbol-Substitutionen  
Teacher-Child Relationship Scale  
Teacher Rating Scale of School Adjustment  
Teacher Report Form  
Test of Language Development



Test of Phonologic and Print Processing and the Comprehensive  
Test of Phonological Processing for Kindergarten  
Vocabulary Subtest of the Stanford-Binet  
Walker Survey Instrument  
Walker & McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment  
Who Am I?

***Følgende 12 vurderingsredskaber anvendes to gange i de genbeskrevne studier***

Academic Rating Scale  
Bracken Basic Concept Scale  
Brigance Preschool Screen / Brigance K-1 Screen  
Child Observation Record  
Devereux Early Childhood Assessment  
Learning Accomplishment Profile-Diagnostic  
Preschool Comprehensive Test of Phonological and Print Processing: Elision  
Social Rating Scale  
Strengths and Difficulties Questionnaire  
Student-Teacher Relationship Scale  
Test of Early Reading Ability  
Work Sampling System

***Følgende vurderingsredskab anvendes tre gange i de genbeskrevne studier***

Teacher Child Rating Scale

***Følgende to vurderingsredskaber anvendes fire gange i de genbeskrevne studier***

Child behavior checklist  
Oral and Written Language Scale

***Følgende vurderingsredskab anvendes ni gange i de genbeskrevne studier***

Social Skills Rating System

***Følgende to vurderingsredskaber anvendes 18 gange i de genbeskrevne studier***

Peabody Picture Vocabulary Test  
Woodcock-Johnson Tests of Achievement

## 9 Appendiks 2: Beskrivelse af skoleparathedsvurderinger

---

### *Peabody Picture Vocabulary Test*

Peabody Picture Vocabulary Test (Dunn et al 1997) er en test til vurdering af receptivt ordforråd, dvs. forståelse af talte ord, og testen anvendes i 18 af de inkluderede studier. Den nyeste udgave er Peabody Picture Vocabulary Test IV, men i hovedparten af studierne anvendes Peabody Picture Vocabulary Test III. Testen finder sted ved, at administratoren af testen præsenterer en række billeder til barnet og siger et ord, der beskriver et af billederne, og barnets opgave er at pege på det billede, ordet beskriver. Opgaverne er inddelt i 19 blokke med 12 opgaver i hver. Blokkene har stigende sværhedsgrad, og kun de blokke, der svarer til barnets aktuelle ordforråd, benyttes.

### *Woodcock-Johnson Tests of Achievement*

Woodcock-Johnson Tests of Achievement (Woodcock & Johnson 1989) er en test af kognitive kompetencer, der anvendes i 18 af de inkluderede studier. Den indeholder i alt op til 22 tests af børnenes kognitive kompetencer, men i studierne er det kun en mindre del af Woodcock-Johnson Tests of Achievement, der gøres brug af. De ti mest anvendte test vurderer følgende kompetencer:

1. Sprogforståelse
2. Udtale af ord
3. Førlæsning
4. Evne til at identificere ord og bogstaver
5. Stavning
6. Skrivning
7. Børnenes matematiske og analytiske kompetencer
8. Talforståelse
9. Regneevner
10. Opmærksomhed på lyde og rim.

Testene udføres ved, at administratoren af testen stiller barnet opgaver inden for hvert af de områder, det ønskes at teste.

### *Social Skills Rating System*

Social Skills Rating System<sup>17</sup> (Gresham & Elliot 1990) er et redskab, der anvendes til vurdering af børns sociale kompetencer i ni af de inkluderede studier. Social Skills Rating System består af op til 60 indikatorer, der dækker over skalaerne sociale evner og problemadfærd. Skalaen sociale evner består af indikatorer omhandlende samarbejde, assertiv adfærd, ansvarlighed og selvkontrol. Skalaen problemadfærd er i flere studier opdelt i underskalaerne udadreagerende og indadreagerende problemadfærd. Udadreagerende problemadfærd dækker blandt andet over aggressiv adfærd og manglende temperamentskontrol, mens indadreagerende problemadfærd dækker over at være ked af det og angst. I de inkluderede studier er det oftest lærerne, der vurderer barnet, mens forældrene gør det i enkelte studier. Vurderingen gennemføres ved, at en forælder eller lærer for hver indikator på to skalaer angiver hyppigheden af en given adfærd og hvor væsentlig forælderen eller læreren anser den for at være. I studierne anvendes Social Skills Rating System oftest i en tilpasset form. På baggrund af de anvendte redskaber udregnes et samlet mål for børnenes sociale kompetencer eller for en eller flere af skalaerne.

### *Child Behavior Checklist*

Forskellige variationer af Child Behavior Checklist (Achenback & Edelbrock 1983) anvendes i fire af de inkluderede studier til vurdering af graden af børns problemadfærd. Børnenes problemadfærd identificeres ved, at en person tæt på barnet, i studierne mødre eller lærere, præsenteres for op til 113 udsagn om barnet (eksempelvis om barnet ofte er nervøst eller ikke kan sidde stille) og angiver, om de pågældende udsagn er usande, til dels sande eller meget sande. På baggrund heraf udregnes en score for graden af barnets problemadfærd. I flere af studierne er børnenes problemadfærd inddelt i skalaerne opmærksomhedsproblemer, indadreagerende problemadfærd og udadreagerende problemadfærd, som der udregnes separate scorere for.

### *Oral Expression Scale*

I fire af studierne, der alle gør brug af data fra Multi-State Study og SWEEP, anvendes Oral Expression Scale (Carrow-Woolfolk 1996) til vurdering af børnenes forståelse og brug af sprog. Testen finder sted ved, at administratoren af testen læser en sætning op eller stiller barnet et spørgsmål. Barnet skal svare mundtligt ved at færdiggøre sætningen, svare på et spørgsmål eller lave en ny sætning. Testen er konstrueret, så barnet kan svare rigtigt eller forkert på hver sætning eller spørgsmål. På baggrund af barnets svar udregnes en samlet score for barnets forståelse og brug af sprog.

### *Teacher-Child Rating Scale*

I tre studier anvendes Teacher-Child Rating Scale (Hightower et al. 1986) til vurdering af børnenes sociale kompetencer og problemadfærd. Dette gøres ved, at barnets lærer angiver, hvor velegnede i alt 38 udsagn er til at beskrive barnet. Eksempler på udsagn om de sociale kompetencer er, hvorvidt barnet deltager i klassesamtaler, færdiggør sit arbejde og er vellidt. Eksempler på udsagn om problemadfærd er, hvorvidt barnet forstyrrer i klassen, og om barnet har svært ved at følge anvisninger. På baggrund heraf udregnes en score for barnets sociale kompetencer og graden af problemadfærd.

---

<sup>17</sup> Social Skills Rating System blev revideret i 2008 og hedder nu Social Skills Improvement System-Rating Scales, men da det kun er Social Skills Rating System, der anvendes i de inkluderede studier, er det denne betegnelse der bruges.

## 10 Appendiks 3: Head Start

---

Head Start-programmet blev lanceret af den amerikanske præsident Jimmy Carter i 1965 i forbindelse med hans "krig mod fattigdom"-kampagne og er rettet mod børn i alderen 0-5 år. Programmet har til formål at kompensere indenfor de områder, hvor børn fra lavindkomstfamilier oftest er svagere stillet end gennemsnittet. Det vil typisk være kognitive eller sociale færdigheder, men det kan også i nogle tilfælde dreje sig om sundhed som fx underernæring eller hygiejne. I dette studie kan indsatsen således bestå af forskellige grader af indsatser på tværs af socioemotionelle, kognitive, sundheds- og helbredsmæssige samt læringsorienterede områder. Dertil var og er det en grundlæggende ide, at Head Start ligeledes generelt skal introducere den strukturerede og rutineprægede hverdag, som de senere vil møde i skolen. Indsatserne i Head Start-programmet kan således variere i karakter, alt efter hvad de optagne børn har brug for, men de er fælles i formålet om at tilbyde højkvalitets- og målrettet uddannelse til lavindkomstbørn i dagtilbudsalderen. Indsatsen strækker sig derudover ofte til forældrene, der instrueres i, hvordan de kan forbedre deres eget og deres børns helbred og støtte bedst muligt op om deres udvikling indenfor de førnævnte områder. Head Start omfatter dermed, hvad man med rette kunne betegne en vidtrækkende social indsats, der arbejder direkte med barnet såvel som med barnets baggrund, omgivelser og grundlæggende livsvilkår.

Programmet er statsligt finansieret og er spredt ud over det meste af USA. Siden dets introduktion i 1965 har mere end ni millioner børn været igennem om end på skiftende vilkår. I 1980'erne var Head Start-budgettet vokset til omkring en billion dollars, og i 1998 blev programmet endeligt autoriseret til at yde heldags- og helårsservice. Head Start har siden 2000, som følge af ændringen i Head Start-loven fra 1998, opereret på baggrund af en rammeplan, der sidst blev revideret i 2010. Rammeplanen definerer følgende udviklingsdomæner som genstand for indsatsen:

- Fysisk udvikling og sundhed
- Social og emotionel udvikling
- Tilgang til læring
- Sprog
- Læsning
- Matematisk forståelse
- Videnskab
- Kreative udtryk
- Logisk tænkning og ræsonnement
- Social forståelse og viden
- Sproglig engelsk udvikling (gælder kun for tosprogede elever).

Hvor Head Start-programmet i starten fokuserede stort set udelukkende på fattigdomsbekæmpelse, blev det igennem tiden i tiltagende grad koblet til skoleparathed og uddannelse, hvilket blev formaliseret i slutningen af 1990'erne.



# 11 Appendiks 4: Oversigtskema over State of the Field

---

	Uddannelsespolitisk ramme	Skoleparathedsbegrebet	Skoleparathedsvurdering: System og udbredelse	Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder	Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse
<b>Danmark</b>	I Danmark har Ministeriet for Børn og Undervisning det overordnede ansvar for dagtilbud og skoler, mens organisering og drift af dagtilbud og skoler er kommunernes ansvar. Undervisningspligten indtræder den 1. august det år, hvor barnet fylder seks.	Skoleparathed som begreb, anvendes kun i mindre grad i Danmark. Udgangspunktet er, at et barn anses som parat til at (og skal) starte i skole det år, hvor det fylder seks.	Dagtilbud skal i samarbejde med skolerne skabe en sammenhængende overgang til skole og fritidstilbud. Det er op til kommunerne, hvordan de organiserer overgangen fra dagtilbud til skole. Det er derfor meget forskelligt, hvordan dette bliver gjort i kommunerne.	Praksis er meget varierende. Oftest vil vurderinger blive foretaget af skoleledere, eventuelt med inddragelse af PPR i efteråret forud for skolestart.	Eventuelle skoleparathedsvurderinger anvendes til at målrette en indsats mod børnene og i nogle tilfælde til at udskyde skolestart.

	Uddannelsespolitisk ramme	Skoleparathedsbegrebet	Skoleparathedsvurdering: System og udbredelse	Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder	Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse
<b>Sverige</b>	I Sverige har Ministeriet for uddannelse og forskning det overordnede ansvar for uddannelse. <i>Skolverket</i> , der ligger under ministeriet, udarbejder rammeplaner og vejledninger og udøver støtte til implementering af uddannelsespolitikken, mens ansvaret for driften af dagtilbud og skoler ligger hos kommunerne. Skolepligten indtræder det år, barnet fylder syv, men børn kan gå i børnehaveklasse fra det år, de fylder seks, hvilket 95 % af børnene gør.	Begrebet skoleparathed anvendes ikke i Sverige. Her er det forståelsen, at det er skolen, der skal være parat til barnet, og ikke at barnet skal være parat til skolen.	Der er udgivet læreplaner for dagtilbud og skole, hvoraf det fremgår, at de to institutioner skal samarbejde for at støtte barnets udvikling og læring.	Af skoleloven fremgår det, at test eller prøver ikke må danne baggrund for optagelse i en skoleenhed. Ifølge læreplanen skal dagtilbuddet tilpasses til barnet og tage udgangspunkt i barnets udviklingsniveau. Derfor har man valgt at give pædagogerne frihed til, i kraft af deres faglighed og med hjælp fra specialpædagoger eller andre specialister at vurdere barnets udvikling uden brug af et egentligt vurderingsredskab.	De vurderinger, der foretages af børnene i dagtilbuddet, anvendes ikke til at vurdere, hvorvidt et barn er parat til skole, men til at beskrive barnets udviklingsniveau og støtte barnet på baggrund heraf.



	Uddannelsespolitisk ramme	Skoleparathedsbegrebet	Skoleparathedsvurdering: System og udbredelse	Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder	Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse
<b>Skotland</b>	I Skotland har Sekretariatet for uddannelse og livslang læring det overordnede ansvar for uddannelse, mens organisering og finansiering af dagtilbud og skoler ligger under de 32 regionale, administrative enheder. De administrative enheder har pligt til at sørge for et gratis deltidsdagtilbud for alle 3- til 4-årige børn, hvis forældrene ønsker det. Børn starter i skole det år, de fylder fem.	Begrebet skoleparathed anvendes ikke i Skotland, men børn anses som parate til at starte i skole, det år, de fylder fem. Uddannelse ses i Skotland som en livslang proces. Derfor blev der i 2010 indført en fælles læreplan for børn og unge i alderen 3-18 år (Curriculum of Excellence (COE)). Dermed blev der skabt en sammenhængende læreplan baseret på kontinuitet i læreprocessen, herunder glidende overgang fra dagtilbud til skole.	COE sætter de overordnede rammer for, hvordan pædagoger og lærere skal arbejde. Det indeholder 11 læreplansområder, hvor alle praktikere skal lægge særlig vægt på områderne læsning, talforståelse samt sundhed og trivsel. Af COE og tilhørende vejledninger fremgår, at der skal rettes særlig opmærksomhed mod børn ved overgange. Der har derfor været nedsat en Preschool into Primary Transition Advisory Group, der har udgivet en vejledning til praktikere og ledere i forhold til overgangen fra dagtilbud til skole.	I de forskellige uddannelsesinstitutioner for børn i alderen 3-18 år, herunder dagtilbud, foretages løbende vurderinger af børnene, hvis primære formål er at understøtte elevernes læring. Vurderinger ses som en integreret del af undervisning og læring, men det er op til praktikerne hvordan de vil foretage vurderingerne. Det forekommer, at praktikerne på baggrund af deres løbende vurderinger også foretager opsamlende vurderinger af børnene, men dette afhænger af praksis i de administrative enheder og på uddannelsesinstitutionerne. Ifølge Education Scotland udarbejdes der dog næsten altid en opsamlende rapport om et barn ved overgangen fra dagtilbud til skole.	De vurderinger, der foretages, samt de opsummerende rapporter har til formål at understøtte den enkelte elevs læring. De administrative enheder kan selv bestemme, om de vil tage andre redskaber i brug til for eksempel at foretage regionale vurderinger af børns skoleparathed.

	Uddannelsespolitisk ramme	Skoleparathedsbegrebet	Skoleparathedsvurdering: System og udbredelse	Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder	Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse
<b>Finland</b>	I Finland har Uddannelsesministeriet ansvaret for uddannelse. Styringen af dagtilbud og skoler i Finland er decentraliseret og udlagt til kommunerne, og organiseringen af overgangen fra dagtilbud til skole varierer fra kommune til kommune. Undervisningspligten begynder det år, børn fylder syv, men 99,4 % af børnene starter i børnehaveklasse det år, de fylder seks.	I Finland gøres der ikke brug af et decideret skoleparathedsbegreb. Udgangspunktet er, at børn er parat til at starte i skole i det år, de fylder seks. Børnene går i dagtilbud forud for skolestart, og formålet med dagtilbuddet er, at det skal forberede børnene til skolen.	Det fremgår af den finske uddannelseslov, at hvis et barn skal starte tidligere eller senere i skole, skal dette ske på baggrund af en psykologisk, og hvis nødvendigt, sundhedsmæssig vurdering. Praksis varierer mellem kommunerne.	En vurdering af barnets skoleparathed finder kun sted, hvis barnets forældre ansøger om tidligere eller udsat skolestart. Vurderingen kan bestå af forskellige test og foretages af en psykolog.	Vurderingerne anvendes lokalt til at bestemme, om det enkelte barn skal starte tidligere eller senere i skole.

	Uddannelsespolitisk ramme	Skoleparathedsbegrebet	Skoleparathedsvurdering: System og udbredelse	Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder	Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse
<b>Norge</b>	I Norge har Uddannelsesministeriet (Utdanningsdirektoratet) det overordnede ansvar for dagtilbud og skoler, mens kommunerne er den lokale myndighed, der er ansvarlig for driften af dagtilbud og skole. Skolepligten indtræder i det år, hvor barnet fylder seks.	Begrebet skoleparathed anvendes ikke i Norge. Skolepligten indtræder det år, hvor barnet fylder seks år, og her anses børnene også som parate til at starte skole af ministeriet og i dagtilbuddene.	Det bestemmes lokalt i kommunerne, hvordan overgangen fra dagtilbud til skole skal finde sted, og praksis varierer på tværs kommunerne.	En vurdering af barnet i tiden op til skolestart kan forekomme, hvis forældrene ansøger en skole om udsat eller fremskudt skolestart. PPT foretager en vurdering på baggrund af samtaler med blandt andet barn, forældre og personale i dagtilbuddet og en eller flere test. På baggrund af vurderingen kommer PPT med en anbefaling, hvorefter skolelederen træffer en beslutning, oftest den samme som PPT's anbefaling.	Vurderingerne anvendes til at hjælpe med at afgøre, om et barn skal starte tidligere eller senere i skole.

	Uddannelsespolitisk ramme	Skoleparathedsbegrebet	Skoleparathedsvurdering: System og udbredelse	Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder	Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse
<b>New Zealand</b>	I New Zealand vedtages uddannelsespolitik i parlamentet og implementeres af regeringen gennem Undervisningsministeriet, der også udarbejder retningslinjer og fører tilsyn. Den skolepligtige alder går fra 6 til 16 år. Man kan dog gå gratis i skole, fra man er 5 til 19 år, og mange børn starter i skole allerede som 5-årige. Dagtilbud med uddannet personale har siden 2010 kunnet tilbyde 20 timers gratis pasning om ugen til alle børn i alderen 3-5 år.	I NZ opereres hverken med et decideret skoleparathedsbegreb eller med overgangen fra dagtilbud til skole som en særskilt proces, der stilles skarpt på. I stedet føres en uddannelsespolitik, der søger at løfte dagtilbudsområdet som et separat læringsområde, som ikke ses som havende det formål at gøre børn klar til skolen. Det er således antagelsen, at børn, der har gået i dagtilbud af høj kvalitet, automatisk af samme grund vil kunne begå sig videre i uddannelsessystemet.	Der findes ikke en standardiseret måde at vurdere skoleparathed på i NZ. Det tætteste man kommer på det, er tiltaget Nationale Standarder fra 2010, der har til formål at vurdere, hvorvidt den fælles nationale læreplan bliver implementeret og virker efter hensigten. Konkret fastsætter de nationale standarder mål for, hvilke faglige niveauer eleverne skal opnå i løbet af de første otte skoleår.	Hvorvidt børn lever op til de Nationale Standarder, bliver vurderet af lærerne, og det sker under en væsentlig grad af metodefrihed. Med dette menes, at lærerne bliver opfordret til at basere deres samlede vurderinger på et bredt subjektivt indtryk, hvori resultater fra standardiserede test, klasserumsobservationer samt interviews og løbende samtaler kan indgå. Der gives anbefalinger til, hvilke test man kan anvende, og der er ligeledes tilgængelige ressourcer, der beskriver tilgange til andre dataindsamlingsformer, men disse er blot vejledende.	Der er ikke nogen deciderede skoleparathedsvurderinger, da børn anses for at være parate til videre uddannelse efter to år i dagtilbud. Der synes at herske generel modvilje mod brugen af standardiserede test i praksisfeltet i NZ, hvilket blandt andet ses af praktikernes modstand mod de Nationale Standarder og tilhørende målinger. Af samme grund rapporteres kun få (eller ingen) data fra det samlede antal lærervurderinger til nationalt eller regionalt niveau.

	Uddannelsespolitisk ramme	Skoleparathedsbegrebet	Skoleparathedsvurdering: System og udbredelse	Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder	Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse
<b>Baden-Württemberg</b>	I Baden-Württemberg (BW) er Ministerium für Kultus, Jugend und Sport primær ansvarlig for skoler og dagtilbud. Skolepligten indtræder det år, hvor barnet fylder seks inden 30. september. Forud for skolestart går børn i kindergarten i alderen tre til seks år. Udgangspunkt for samarbejdet mellem kindergarten og grundskoler er en forvaltningsforskrift om "Kooperation mellem Kindergarten og Grundskolen", der har til formål at sikre og fremme samarbejdet mellem dagtilbud og skole.	Skoleparathed defineres overordnet som det at besidde tilstrækkelige emotionelle, kognitive, sproglige, motoriske og sociale kompetencer samt at have evnen til at vise motivation og yde en præstation, før man starter i skolen. I BW synes skoleparathedsbegrebet at være af overvejende medicinsk karakter, hvor sanser, motorik og kognition står i fokus. Ved skolestart forventes børnene videre at kunne lege og udvikle lege med hinanden, at kunne håndtere pensel og blyant, at kunne tale alderssvarende og tage imod instruktioner, at kunne huske rim og remser udenad, at være mentalt og fysisk robust nok til at kunne klare sig igennem en skoledag samt at forstå tal og regler.	I BW arbejdes med seks dannelses- og udviklingsområder, der arbejdes med det sidste år i dagtilbuddet og op til skolestart: krop, sansning, sprog, tænkning, følelser og empati, mening samt værdier og religion. Der foretages en lovpligtig skoleparathedsvurdering (ESU) af alle børn, der er fyldt fire år inden 30. september. Vurderingen er rettet mod at kortlægge børnenes udviklingsniveau inden for blandt andet sundhedsmæssige, sociale og kognitive områder.	ESU fortages primært af en social- og sundhedsassistent og en læge. Den finder sted 15-24 måneder inden skolestart, hvilket vil sige i det næstsidste år i dagtilbuddet, når børnene er omkring fire år gamle. Undersøgelsen, der er obligatorisk for alle børn, omfatter en helbredsundersøgelse samt en vurdering af barnets motorik, kropsbevidsthed, sprog, kognition, selvstændighed, uro, emotionel udvikling, adfærd og sociale kompetencer. Dertil sender sundhedsmyndighederne spørge- og observationsskemaer ud til både forældre og pædagoger. Afsluttende foretages en sprogscreening (HASE), hvor de vigtigste sprogfærdigheder hos børnene undersøges. HASE er ligeledes obligatorisk.	Formålet med ESU er at kortlægge hvilke børn, der har ekstra behov for støtte i deres udvikling og for at give mulighed for målrettet intervention rettet mod disse børn. Derudover anvendes vurderingen til at afgøre, om barnets skolestart skal udskydes et år, hvis der er tvivl om, hvorvidt barnets fysiske, kognitive eller sociale færdigheder er tilstrækkelige til, at barnet kan begå sig i skolen.

	Uddannelsespolitisk ramme	Skoleparathedsbegrebet	Skoleparathedsvurdering: System og udbredelse	Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder	Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse
<b>Sachsen</b>	<p>Socialministeriet har ansvaret for dagtilbud i Sachsen, mens Kultusministeriet er ansvarlig for skoler. De to ministerier har derfor indgået en aftale, der definerer samarbejdet mellem dagtilbud og skoler som værende et forløb i to trin: Skoleforberedelsesår og indskolingsfase. De to faser er delvist overlappende. Skoleforberedelsesåret er det sidste år i dagtilbud, hvor børnene forberedes til skolen. Børn skal indmeldes i skole senest det år, de fylder seks år, inden den 30. juni.</p>	<p>I Sachsen forstås skoleparathed som, at børnene skal være parate til skolen såvel som, at skolerne skal være parate til at tage imod børnene. Ifølge en aftale om samarbejde mellem dagtilbud og skoler, der er indgået mellem Socialministeriet og Kultusministeriet, forstås skoleparathed videre som en udviklingsproces, børn gennemgår i overgangen fra dagtilbud til skole. Således er skoleparat noget, man gradvist bliver i løbet af indskolingen.</p>	<p>I Sachsen finder der to forskellige vurderinger sted i tiden omkring skolestart: en skoleoptagelsesvurdering (Schulaufnahmeuntersuchung) og en vurdering af barnets aktuelle præstationsniveau (Ermittlung des aktuellen Lernstandes). Vurderingerne er obligatoriske for alle børn, der starter i grundskole. En undersøgelse viser, at omkring 96 % af alle børn starter i skolen, efter de er blevet vurderet. Derudover foretages en vurdering af barnets udvikling i dagtilbuddet, når børnene er omkring fire år gamle. Denne vurdering gennemføres af sundhedsmyndighederne (Gesundheitsamt) og fokuserer primært på barnets sproglige og motoriske udvikling samt syn og hørelse.</p>	<p>Skoleoptagelsesvurderingen finder sted i forbindelse med barnets indmeldelse i skolen. Vurderingen består i en lægeundersøgelse af barnet, hvor der foretages en omfattende kortlægning af barnets udviklingsniveau i forhold til både kognitive, sociale og motoriske aspekter. Vurderingen af barnets aktuelle præstationsniveau starter det sidste år i dagtilbuddet og strækker sig over de første to år af barnets grundskoleforløb. Det er en løbende vurdering, der typisk finder sted i forbindelse med aktiviteter i dagtilbuddet, eller i skolen. Lærere og/eller pædagoger observerer således eleverne og noterer deres indtryk af hvert enkelt barns udvikling.</p>	<p>Formålet med skoleoptagelsesvurderingen er tidligt at kunne identificere sundheds- og udviklingsforstyrrelser, der kan udgøre en hindring for succesrig skolegang. Vurderingen af barnets aktuelle præstationsniveau har til formål at finde passende indlærings- og støttetilbud for børnene i grundskolen. Her ønsker man at tage udgangspunkt i børnenes individuelle behov og målrette indsatser efter disse.</p>

	Uddannelsespolitisk ramme	Skoleparathedsbegrebet	Skoleparathedsvurdering: System og udbredelse	Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder	Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse
<b>England</b>	<p>Ansvar for drift af dagtilbud og skoler ligger hos de lokale myndigheder. For alle børn i alderen 0-5 år gælder Early Years Foundation Stage (EYFS), der er et rammeværk, som gælder for alle pasningsordninger for børn.</p> <p>Børn skal starte i skole, inden de er fyldt seks. Oftest starter børn i skole i september lige før eller lige efter, de er fyldt fem.</p>	<p>Skoleparathedsbegrebet anvendes ikke i England. Der foretages dog en EYFS-vurdering forud for børns skolestart, der omfatter tre primære områder: kommunikation og sprog, fysisk udvikling samt personlig, social og følelsesmæssig udvikling. Derudover omfatter det fire sekundære områder: læsning, matematik, forståelse af verden og kunst og design.</p>	<p>Inden 30. juni det år, hvor et barn fylder fem, skal være udfyldt en EYFS Profil for barnet, der beskriver barnets læring inden for de syv områder. Profilen skal udfyldes for alle børn og i alle dagtilbud på nær nogle få private dagtilbud.</p>	<p>Vurderingen foretages på baggrund af praktikernes løbende observationer af børnene. Praktikerne skal angive, om et barn i forhold til 17 læringsmål, fordelt på de syv områder, lever op til det forventede niveau, samt beskrive, hvordan barnet lærer.</p>	<p>Vurderingerne anvendes til at sammenligne udviklingen regionalt og nationalt, og resultaterne anvendes til udformning af politiske tiltag på uddannelsesområdet. Vurderingerne anvendes også til at udveksle information om et barn ved skolestart og som basis for dialog om barnet.</p>

	Uddannelsespolitisk ramme	Skoleparathedsbegrebet	Skoleparathedsvurdering: System og udbredelse	Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder	Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse
<b>Australien</b>	I New South Wales har Uddannelsesministeriet det primære ansvar for uddannelsesområdet. Den obligatoriske skolegang er i alderen 6-15 år, hvor eleverne skal være indskrevet på en skole eller i hjemmeskolingsordning. Kindergarten er det første skoleår, og et barn kan tidligst indskrives her i det år, barnet fylder 5. Preschools, der ligger forud for kindergarten, findes tilknyttet de fleste skoler, og børn indskrives typisk i alderen 2-4 år.	I New South Wales anses skoleparathed som værende et spørgsmål om at gøre skolen og lokalsamfundet klar til barnet, frem for at barnet skal gøres klar til skolen. Er barnets grundlæggende sprogfærdigheder, sociale kompetencer samt en basal selvreguleringsevne på plads, er det opfattelsen, at man hurtigt kan korrigere eventuelle andre områder efter skolestart.	I 2012 blev introduceret en ny, fælles læreplan for hele Australien, der sætter fokus på tidlig læring og uddannelse. Den grundlæggende strategi bygger på etableringen af en stærk, fælles læreplan for skolen og en supplerende for preschool, tilførelse af flere ressourcer, bedre uddannede undervisere samt nye vurderingsværktøjer. I New South Wales finder to forskellige vurderinger sted: Australian Early Development Index (AEDI) og Best Start. Begge vurderinger finder sted i kindergarten.	AEDI består af et skema, der udfyldes af klasselæreren for hvert barn i klassen seks måneder inde i skoleåret. Skemaet afdækker børns udvikling inden for fem udviklingsdomæner: Fysisk helbred og velbefindende, sociale kompetencer, emotionel modenhed, sprog og kognitive egenskaber samt kommunikative egenskaber og almen viden. Best Start tester eleverne indenfor de første 5 ugers skolegang. Konkret vurderer læreren elevernes grundlæggende talforståelse og læse- samt skrivefærdigheder.	For AEDI er afrapporterede data tilgængelige både for det nationale plan og for lokale enheder som delstater, regioner og det enkelte nærområde. AEDI-scoren anvendes både nationalt og regionalt til at målrette politiske tiltag til omfordeling af ressourcer. Best Start har til formål at identificere elever med faglige udfordringer samt at foretage en vurdering af børns faglige niveau ved skolestart. Vurderingen har ligeledes en række interventionsprogrammer tilknyttet, designet til at korrigere for fundne problematikker.



	Uddannelsespolitisk ramme	Skoleparathedsbegrebet	Skoleparathedsvurdering: System og udbredelse	Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder	Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse
<b>Ontario</b>	I Ontario er det The Ontario Ministry of Education, der har det overordnede ansvar for, og finansierer, skoler og dagtilbud. Den gældende uddannelseslov fastsætter, at børn i alderen 6-18 år skal være indskrevet på en offentlig, eller offentligt godkendt, skole. Undervisningspligten starter ved første klasse (grade 1), men langt de fleste forældre vælger at sende deres børn i kindergarten før skolestart. Ontario tilbyder fra september 2014 omkostningsfri heldags kindergarten til alle børn i 3-5-årsalderen.	Begrebet "skoleparathed" er officielt blevet anvendt i Ontario siden slutningen af 1990'erne. Den traditionelle forståelse af begrebet var dengang, at skoleparat betød, at børn havde opnået et vist niveau af kognitive og sociale færdigheder, før de var parate til skolen. I de seneste år har skoleparathedsbegrebet dog udviklet sig i Ontario over imod en opfattelse af, at skolerne, i højere grad, også skal være parate til børnene. Det er blandt andet denne udvikling, der har medført den politiske beslutning om at indføre omkostningsfri dagtilbud til børn i alderen 3-5 år.	Gennem de sidste 10 år har Ontario anvendt det standardiserede vurderingsværktøj Early Development Instrument (EDI) til at måle skoleparathed på tværs af stat, lokalområder og skoledistrikter. EDI er et regionalt (community based) instrument, der måler børns skoleparathed indenfor domænerne: sundhed og fysisk udvikling, sociale kompetencer, emotionel modenhed, sprog og kognitiv udvikling, samt generel viden og kommunikative færdigheder. På baggrund af EDI udtrækkes en række scorer, der i form af indeksværdier viser, hvilke domæner de respektive lokalområder er henholdsvis stærke og svage indenfor.	Børnene bliver vurderet via EDI i 5-årsalderen lige før overgangen fra kindergarten til skole. Vurderingen bliver foretaget af certificerede skolelærere, der er medlemmer af Ontarios lærerforening. Lærerne bliver udannet i anvendelse af EDI, hvilket er påkrævet, før man kan indrapportere data. Selve spørgeskemaet består af 105 spørgsmålsvariable, og det tager i gennemsnit 20 minutter at udfylde.	EDI-målingerne foretages med henblik på at lave lokale politiske tiltag på baggrund af de domæner af skoleparathed, som data udpeger som mindre velfungerende. Et eksempel på dette, der ofte fremhæves, er som nævnt indførelsen af omkostningsfri kindergarten-dagtilbud. Logikken bag dette er, at hvis man kan få de fleste børn til at deltage i kindergarten, har man, på baggrund af EDI-målene, mulighed for derigennem at arbejde målrettet med de skoleparathedssvagheder, man på baggrund af mønstre i data kan forvente at finde i et givent lokalområde.

	Uddannelsespolitisk ramme	Skoleparathedsbegrebet	Skoleparathedsvurdering: System og udbredelse	Skoleparathedsvurderingen: Fremgangsmåder	Skoleparathedsvurderingen: Anvendelse
<b>Maryland</b>	I Maryland er Maryland State Department of Education (MSDE) ansvarlig for uddannelse, og MSDE har udviklet Maryland Model for School Readiness (MMSR), der er en statslig tilgang til at vurdere børnenes skoleparathed og videre gøre dem parate til at starte i skole. Vurderingen finder sted i kindergarten. I Maryland er det obligatorisk for alle børn at gå i offentlig eller privat børnehaveklasse (1-årig kindergarten), i skoleåret inden børnene starter i 1. klasse.	Skoleparathed er det tidspunkt i barnets udvikling, hvor det er muligt for barnet at tage del i og nyde godt af tidlige læringsoplevelser. Der foretages en vurdering af, hvad eleverne i kindergarten er i stand til inden for følgende syv domæner: social og personlig udvikling, sprog og læsefærdigheder, matematisk tænkning, samfundskundskab, kultur samt fysisk udvikling og sundhed.	Der er udarbejdet en statslig læreplan, der gælder for alle børnehaveklasse og dagtilbud (pre-kindergarten) i Maryland. MMSR er ikke implementeret på private skoler, hvilket vil sige, at det er 82 % af en årgang, der vurderes ved brug af modellen.	Vurderingen finder sted i starten af kindergarten, ved at lærerne på baggrund af observationer vurderer barnet. På baggrund heraf udarbejdes et samlet indeks for graden af barnets skoleparathed.	Resultaterne af vurderingerne offentliggøres i årlige rapporter. På skolerne bliver vurderingerne brugt til at informere læreren om, hvor et barn er i sin udvikling. På baggrund af vurderingen kan læreren arbejde med barnets interesser og læringsstile for at arbejde med svaghederne og understøtte styrkerne.

## 12 Appendiks 5: Eksempel på en genbeskrivelse

### SR18-EPPI-Centre data extraction and coding tool for education studies V2.0

#### Data extracted by Kasper Steenberg

##### Administrative details

Name of the reviewer

Details

*Kasper Steenberg*

Date of the review

Details

*29th of May 2013*

Please enter the details of each paper which reports on this item/study and which is used to complete this data extraction.

Main paper (1)

*Journal, Article*

Unique Identifier:

*2800734*

Authors:

*Raver, Cybele C.; Jones, Stephanie M.; Li-Grining, Christine; Zhai, Fuhua; Bub, Kristen; Pressler, Emily*

Title:

*CSRP's Impact on Low-Income Preschoolers' Preacademic Skills: Self-Regulation as a Mediating Mechanism*

Paper (2)

*Report*

Unique Identifier:

*2800895*

Authors:

*Jones, Stephanie M.; Zhai, Fuhua; Raver, Cybele C.*

Title:

*Long-Term Impacts of the Chicago School Readiness Project on Children's Behavior in Kindergarten: The Moderating Role of Child Baseline Characteristics and Kindergarten School Quality*

If the study has a broad focus and this data extraction focuses on just one component of

Not applicable (whole study is focus of data extraction)

the study, please specify this here.	<i>Not applicable (whole study is focus of data extraction)</i>
Language (please specify)	English language <i>English language</i>
<b>Study Aims and Rationale</b>	
What is the purpose of the study?	C: What works? <i>C: What works?</i>
<b>Actual sample</b>	
Who or what is/ are the sample in the study?	Learners <i>Learners</i>
What was the total number of participants in the study (the selected sample)?	Explicitly stated (please specify) <i>602</i>
What is the proportion of those selected for the study who actually participated in the study?	Explicitly stated (please specify) <i>At baseline, a total of 543 children participated in the CSRP. By the spring, the number of participating children was reduced to 509. The full sample in the tables is 467.</i>
If the individuals in the actual sample are involved with an educational institution, what type of institution is it?	Kindergarten <i>Head start</i>
What ages are covered by the actual sample?	0-4 <i>The children recruited were 3-4 years old in fall. They were 49.4 months in age, on average.</i>
	Coding is based on: Authors' description <i>Coding is based on: Authors' description</i>
What is the sex of participants?	Mixed sex (please specify) <i>48 % boys</i>
What is the socio-economic status of the individuals within the actual sample?	Explicitly stated (please specify) <i>Families were predominantly low income with an average yearly income of \$13,440.</i>
What is the ethnicity of the individuals within the actual sample?	Explicitly stated (please specify) <i>66 % black, 26 % hispanic and 8 % other</i>

What is known about the special educational needs of individuals within the actual sample?	Not stated (please specify) <i>This is not stated</i>
Please specify any other important information about the study participants, which cannot be given in the sections above.	No further details <i>No further details</i>
<b>Overall Study Design</b>	
Does the study use qualitative or quantitative methods?	Quantitative <i>Quantitative</i>
What is the method used in the study?	Random experiment with random allocation to groups <i>Random experiment with random allocation to groups</i>
<b>Quality of study – Reporting</b>	
Is the context of the study adequately described?	Yes (please specify) <i>Yes. The authors refer to research which suggest that poverty poses significant threats to young children's emotional and behavioral development, as well as for their chances of school success. The study is also linked to research on children's executive functioning and effortful control and their relationship with academic competencies. As such the research questions are very relevant.</i>
Are the aims of the study clearly reported?	Yes (please specify) <i>Yes.</i>
Is there an adequate description of the sample used in the study and how the sample was identified and recruited?	Yes (please specify) <i>Yes. The recruitment of the low-income sample is well described. Sufficient details regarding the sample is provided as well.</i>
Is there an adequate description of the methods used in the study to collect data?	Yes (please specify) <i>The methods used for the assessment and the observations are well described.</i>
Is there an adequate description of the methods of data analysis?	Yes (please specify) <i>The analyses are complex but described in detail.</i>
Is the study reported with sufficient transparency?	Yes (please specify) <i>Yes. The study is very transparent.</i>
Do the authors explicitly state where the	No (please specify)

full, original data are stored?	<i>No, this is not stated.</i>
Do the authors avoid selective reporting bias? (E.g. do they report on all variables they aimed to study, as specified in their aims/research questions?)	Yes (please specify) <i>The authors report on the variables they aimed to study.</i>
<b>Quality of the study - Weight of evidence</b>	
Are ethical concerns/problems raised by the author about the way the study was done?	No (please specify) <i>This is not addressed.</i>
Do reviewers assess that there are any ethical concerns/problems about the way the study was conducted?	No (please specify) <i>No ethical concerns</i>
Was the choice of research design appropriate for addressing the research question(s) posed?	Yes, good (please specify) <i>The choice of research design was appropriate to study the results of the intervention and to examine the correlation between children's self-regulatory skills and their preacademic skills.</i>
Have sufficient attempts been made to establish the repeatability or reliability in the data collection and data analysis process?	Yes, good (please specify) <i>The authors addressed the interrater reliability for the assessments. The methods used for the assessment and the observations are well described making the data collection methods reliable. The analyses are complex but described in detail.</i>
Have sufficient attempts been made to establish the validity or trustworthiness in the data collection and data analysis process?	Yes, good (please specify) <i>The authors address the external validity, see below. All in all the study is very valid.</i>
To what extent are the research design and methods employed able to rule out any other sources of error/bias which would lead to alternative explanations for the findings of the study?	A lot (please specify) <i>The authors address the short period of time between the two interventions. They also write that the analyses have not yet been extended to include tests of the moderating role of children's race/ethnic category membership or gender. Still, the authors control for the relevant demographic characteristics</i>

Does the author address the generalisability of the study?	Yes, the study results are generalisable in a contextual or conceptual way <i>The authors write that the external validity is constrained since the sample was taken from high-poverty neighbourhoods in Chicago's South and West sides that were willing to be randomly assigned to the receipt of two different types of services. The authors are cautiously optimistic until their findings have been replicated in other studies.</i>
In light of the above, do the reviewers differ from the authors over the findings or conclusions of the study?	Not applicable (no difference in conclusions) <i>Not applicable (no difference in conclusions)</i>
Have sufficient attempts been made to justify the conclusions drawn from the findings, so that the conclusions are trustworthy?	High trustworthiness <i>High trustworthiness</i>
Weight of evidence A: Taking account of all quality assessment issues, can the study findings be trusted in answering the study question(s)?	High trustworthiness <i>The choice of research design was appropriate to study the results of the intervention and to examine the correlation between children's self-regulatory skills and their preacademic skills. The methods used for the assessment and the observations are well described making the data collection methods reliable. The analyses are complex but described in detail. The authors answer their research questions and relate their findings to previous research.</i>
Weight of evidence B: Appropriateness of research design and analysis for addressing the question, or sub-questions, of this specific systematic review.	High <i>The study examines the effectiveness of an intervention in preschool.</i>
Weight of evidence C: Relevance of particular focus of the study (including conceptual focus, context, sample and measures) for addressing the question, or sub-questions, of this specific systematic review.	Medium <i>Since the study is only generalisable in a contextual way, the study is only given a medium weight of evidence regarding the particular focus.</i>
Weight of evidence D: Overall weight of evidence	Medium <i>This is a study of high quality. But since the study is only generalisable in a contextual way, the study is only given a medium weight of evidence regarding the particular focus.</i>

## SR18 - Review specific keywording guideline

### Data extracted by Kasper Steenberg

#### Sektion A: Målgruppe

Hvem er målgruppen for den pædagogiske indsats?

Udsatte børn  
*Børn fra familier med lav socioøkonomisk baggrund.*

Hvem er vurderingen rettet imod?

Individ (uddyb)  
*Hvert barn vurderes individuelt*

#### Sektion B: Vurdering

Hvad er sigtet med vurderingen?

At undersøge effekten af en pædagogisk indsats  
*At undersøge effekten af en pædagogisk indsats*

Hvor kommer data til vurderingen fra?

Fra test  
*Fra test*

Fra andre formaliserede vurderingsredskaber  
*Vurderingen, der foretages gennem Preschool Self-Regulation Assessment, er ikke en test i klassisk forstand, men en vurdering, hvor børnene skal udføre en række opgaver, som herefter kodes af en observerende fagperson/forsker.*

Hvem foretager vurderingen?

Forskere eller personale trænet til at vurdere  
*Forskere eller personale trænet til at vurdere*

Er vurderingen enkeltstående eller er der flere vurderinger?

To eller flere på hinanden følgende vurderinger  
*To eller flere på hinanden følgende vurderinger*

På hvilket niveau finder vurderingen sted?

En vurdering i en enkelt institution/skole/skoledistrikt (uddyb)  
*I 18 Head Start-programmer i det sydlige og vestlige Chicago*

Hvilke(t) vurderingsredskab(er) anvendes?

Peabody Picture Vocabulary Test  
*En afkortet version af Peabody Picture Vocabulary Test*

Andet (uddyb)  
*Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) anvendes til vurdering af børnenes styrker og svagheder inden for selvregulering, herunder opmærksomhedskontrol (attention/impulse control) samt kognitive processer og kontrol (executive functioning and executive control).*



*Hvilket sprog, børnene skulle vurderes inden for, blev bestemt ved, at der blev leget Simon Siger med dem.*

*Letter Naming blev anvendt til at vurdere børnenes evner til at genkende bogstaver.*

*Early Math Skills blev anvendt til at vurdere børnene inden for matematik.*

Hvornår er vurderingen placeret i forhold til den obligatoriske skolestart? Før skolestart  
*Før skolestart*

Er vurderingen og tiltaget tænkt som en sammenhængende indsats eller finder vurderingen sted uafhængigt af tiltaget? Indsatsen og vurderingen er sammenhængende, men ikke kontinuerlig  
*Indsatsen og vurderingen er sammenhængende, men ikke kontinuerlig*

### **Sektion C: Skoleparathed og virkninger af indsatser målt ved skoleparathedsvurderinger**

Hvilke aspekter af skoleparathed vurderes? Kognitive (herunder sproglige og faglige og læringsmæssige)  
*En afkortet version af Peabody Picture Vocabulary Test blev anvendt til at vurdere børnenes ordforråd.*

*Letter Naming blev anvendt til at vurdere børnenes evner til at genkende bogstaver.*

*Early Math Skills blev anvendt til at vurdere børnene inden for matematik.*

Sociale (herunder tilgange til læring hvis den hører under her)  
*Preschool Self-Regulation Assessment (PSRA) anvendes til vurdering af børnenes styrker og svagheder inden for selvregulering, herunder opmærksomhedskontrol (attention/impulse control) samt kognitive processer og kontrol (executive functioning and executive control).*

Hvilke virkninger har indsatserne? Virkninger på bestemte aspekter (se nedenfor)  
*Virkninger på bestemte aspekter (se nedenfor)*

Hvis indsatsen viser virkninger på bestemte aspekter, hvilke virkninger? Kognitive (herunder sproglige og faglige)  
*Studiet viser, at interventionen har signifikante effekter på gruppen, der blev udsat for interventionen på alle tre kognitive mål: PPVT,*

*Letter naming og early math skills).*  
*Forfatterne påpeger, at en intervention rettet mod børnenes adfærd har betydning for deres kognitive kompetencer.*

#### Sociale

*Studiet viser, at interventionen har signifikante effekter på gruppen, der blev udsat for interventionen på to ud af tre mål for elevernes selvregulering: opmærksomhedskontrol (attention/impulse control) samt kognitive processer (executive functioning). Forfatterne finder ingen effekter på kognitiv kontrol (executive control).*

### Sektion D: Pædagogisk indsats

Giv en beskrivelse af indhold og form af den pædagogiske indsats? Skriv herunder, hvilken del af indsatsen der har en virkning.

#### Beskriv

*Chicago School Readiness Project (CSRP) er udviklet med det formål at understøtte børn fra socioøkonomisk dårligt stillede familiers udvikling i relation til selvregulering. Med CSRP uddannes lærerne i strategier (såsom at indføre klarere regler og rutiner, belønne ønsket adfærd, ændre på uønsket adfærd) til brug i klasserummet. Derudover blev lærerne støttet af en skolepsykolog (mental health consultant), mens de implementerede de nye strategier og teknikker. Skolepsykologerne hjalp også lærerne med at undgå stress. Denne indsats blev implementeret i Head Start-klasserum. Kontrolgruppen udgjordes af lignende Head Start-klasserum. Studiet viser, at CSRP-interventionen har en effekt.*

Hvad er navnet på den pædagogiske indsats?

Chicago School Readiness Project  
*Chicago School Readiness Project. Dog finder tiltaget sted i en Head Start-kontekst.*

Varigheden af den pædagogiske indsats, der går forud for eller forløber sideløbende med vurderingen.

1 år eller mindre  
*1 år eller mindre*

Hvor finder indsatsen sted?

USA  
*USA*

I hvilken lokalitet finder indsatsen sted?

Illinois  
*Illinois*

# 13 Appendiks 6: Søgeprofiler

---

I Afsnit 2.4 er de enkelte databaser og ressourcer nøjere beskrevet. Herunder gengives de anvendte søgeprofiler.

**ERIC:**

SU.EXACT.EXPLODE("Screening Tests") OR SU.EXACT.EXPLODE("ReadingReadiness Tests") OR  
SU.EXACT.EXPLODE("Aptitude Tests") OR SU.EXACT.EXPLODE("School Readiness")

**BEI:**

SU.EXACT.EXPLODE("School Readiness Tests") OR SU.EXACT.EXPLODE("Writing Readiness") OR  
SU.EXACT.EXPLODE("Reading Readiness") OR SU.EXACT.EXPLODE("School Readiness")

**Psychinfo:**

SU.EXACT.EXPLODE("Reading Readiness") OR SU.EXACT.EXPLODE("School Readiness")

**FIS-Bildung:**

((Schlagwörter: SCHULREIFE) und (Jahr >=2000) ) und (Sprache: deutsch oder englisch oder französisch)

**AEI:**

SU.EXACT.EXPLODE("Learning readiness") OR SU.EXACT.EXPLODE("Reading readiness") OR  
SU.EXACT.EXPLODE("Writing readiness") OR SU.EXACT.EXPLODE("School readiness tests") OR  
SU.EXACT.EXPLODE("Reading readiness tests") OR SU.EXACT.EXPLODE("School readiness")



# 14 Samlet referenceliste over de kortlagte undersøgelser

---

Sekundære referencer er markeret med stjerne.

- Abbott-Shim, M., Lambert, R., & McCarty, F. (2003) A Comparison of School Readiness Outcomes for Children Randomly Assigned to a Head Start Program and the Program's Wait List. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 8:2, 191-214.
- Allen, C. R. (2009) *Effect of Early Childhood Education Programs on School Readiness*. Education Faculty of Lindenwood University, St. Charles, MO.
- Ansari, A. & Winsler, A. (2011) School readiness among low-income, Latino children attending family childcare versus centre-based care. *Early Child Development and Care*, 1-21.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R. L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E. & Gill, S. (2008) Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Brown, E. D., Benedett, B. & Armistead, E. M. (2010) Arts Enrichment and School Readiness for Children at Risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 112-124.
- Brown, E. G. & Scott-Little, C. (2003) *Evaluations of School Readiness Initiatives: What Are We Learning? SERVE's Expanded Learning Opportunities National Leadership Area Research Report*. SERVE, Greensboro, NC.
- Bryant, D., Maxwell, K., Taylor, K., Poe, M., Peisner-Feinberg, E. & Bernier, K. (2003) *Smart Start and Preschool Child Care Quality in NC: Change Over Time and Relation to Children's Readiness*. FPG Child Development Institute, Chapel Hill, NC.
- Bulotsky-Shearer, R. J., Wen, X., Faria, A.-M., Hahs-Vaughn, D. L. & Korfmacher, J. (2012) National Profiles of Classroom Quality and Family Involvement: A Multilevel Examination of Proximal Influences on Head Start Children's School Readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 627-639.
- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008) Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher-Child Interactions and Instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140-153.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010) Threshold Analysis of Association between Child Care Quality and Child Outcomes for Low-Income Children in Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 166-176.
- Burchinal, P., Kainz, K., Cai, K., Tout, K., Zaslow, M., Martinez-Beck, I. & Rathgeb, C. (2009) *Early Care and Education Quality and Child Outcomes*. Child Trends, Washington, DC.
- \*Child Trends (2011) Research-based Responses to Key Questions about the 2010 Head Start Impact Study. *Early Childhood Highlights*, 2(1), 1-19.
- Claus, R. N. (2000) *Michigan School Readiness Program Product Evaluation Report, 1999-2000*. Saginaw Public Schools, Saginaw, MI.

- Connell, C. M. & Prinz, R. J. (2002) The Impact of Childcare and Parent-Child Interactions on School Readiness and Social Skills Development for Low-Income African American Children. *Journal of School Psychology, 40*(2), 177-193.
- Fontaine, N. S., Torre, D. L. & Grafwallner, R. (2006) Effects of Quality Early Care on School Readiness Skills of Children at Risk. *Early Child Development and Care, 176*(1), 99-109.
- Fram, M. S., Kim, J. & Sinha, S. (2012) Early Care and Prekindergarten Care as Influences on School Readiness. *Journal of Family Issues, 33*(4), 478-505.
- Furlong, M. & Quirk, M. (2011) The Relative Effects of Chronological Age on Hispanic Students' School Readiness and Grade 2 Academic Achievement. *Contemporary School Psychology, 15*, 81-92.
- Halle, T. G., Hair, E. C., Wandner, L. D. & Chien, N. C. (2012) Profiles of School Readiness among Four-Year-Old Head Start Children. *Early Childhood Research Quarterly, 27*, 613-626.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. & Barbarin, O. (2008) Ready to Learn? Children's Pre-Academic Achievement in Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 27-50.
- \*Hulse, L. K., Aikens, N., Kopack, A., West, J., Moiduddin, E., & Tarullo, L. (2011) *Head Start Children, Families, and Programs: Present and Past Data from FACES. OPRE Report 2011-33a*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation, Washington, DC.
- Isaacs, J. B. (2012) *Starting School at a Disadvantage: The School Readiness of Poor Children. The Social Genome Project*. Center on Children and Families at Brookings, Washington, DC.
- Jeon, H.-J., Langill, C. C., Peterson, C. A., Luze, G. J., Carta, J. J. & Atwater, J. B. (2010) Children's Individual Experiences in Early Care and Education: Relations with Overall Classroom Quality and Children's School Readiness. *Early Education & Development, 21*(6), 912-939.
- Jeon, H.-J., Peterson, C. A., Wall, S., Carta, J. J., Luze, G., Eshbaugh, E. M. & Swanson, M. (2011) Predicting School Readiness for Low-Income Children with Disability Risks Identified Early. *Exceptional Children, 77*(4), 435-452.
- Kiernan, G., Axford, N., Little, M., Murphy, C., Greene, S. & Gormley, M. (2008) The School Readiness of Children Living in a Disadvantaged Area in Ireland. *Journal of Early Childhood Research, 6*, 119-144.
- Lipscomb, S. T., Pratt, M. E., Schmitt, S. A., Pears, K. C. & Kim, H. K. (2013) School readiness in children living in non-parental care: Impacts of Head Start. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*, 28-37.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. & Pianta, R. C. (2008) Pre-Kindergarten Teachers' Use of Transition Practices and Children's Adjustment to Kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly, 23*, 124-139.
- Loeb, S., Bridges, M., Bassok, D., Fuller, B. & Rumberger, R. W. (2007) How much is too much? The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. *Economics of Education Review, 26*, 52-66.
- Lyon, S., Karlström, M. & Haywood, T. (2007) *Implementation Study of the Comprehensive Services Program of Palm Beach County, Florida. Final Report*. Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago, Chicago, IL.
- Magnuson, K., Ruhm, C. & Waldfogel, J. (2007) Does Prekindergarten Improve School Preparation and Performance? *Economics of Education Review, 26*, 33-51.

- \*Malone, L., Hulse, L., Aikens, N., West, J. & Tarullo, L. (2010) *ACF-OPRE Report: Data Tables for FACES 2006 Head Start Children Go to Kindergarten Report*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation, Washington, DC.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. & Howes, C. (2008) Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732-749.
- McWayne, C. M., Hahs-Vaughn, D. L., Cheung, K. & Wright, L. E. (2012) National Profiles of School Readiness Skills for Head Start Children: An Investigation of Stability and Change. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 668-683.
- Moiduddin, E., Aikens, N., Tarullo, L., West, J. & Xue, Y. (2012) *Child Outcomes and Classroom Quality in FACES 2009. OPRE Report 2012-37a*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation, Washington, DC.
- Morrissey, T. W. (2010) Sequence of Child Care Type and Child Development: What Role Does Peer Exposure Play? *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 33-50.
- Neuenschwander, R., Röthlisberger, M., Michel, E. & Roebbers, C. M. (2011) Unterschiede in ausgewählten Bereichen der Schulfähigkeit: ein Vergleich von Kindergarten und einem neuen Schuleingangsmodell in der Schweiz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58, 30-40.
- NICHD Early Child Care Research Network (2002) Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133-164.
- Ouimette, L. W. (2009) *The Perceived Effects of a Four-Year-Old Kindergarten Program on Children Living in a Native American Community*. Edgewood College, Madison, WI.
- Pelletier, J. & Corter, C. (2005) Design, Implementation, and Outcomes of a School Readiness Program for Diverse Families. *The School Community Journal*, 15(1), 89-116.
- Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium (2008) *Effects of Preschool Curriculum Programs on School Readiness. Report from the Preschool Curriculum Evaluation Research Initiative*. U.S. Department of Education, National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, Washington, DC.
- Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Shapiro, G., Broene, P., Jenkins, F., Fletcher, P., Quinn, L., Friedman, J., Ciarico, J., Rohacek, M., Adams, G. & Spier, E. (2010) *Head Start Impact Study. Final Report*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation, Washington, DC.
- \*Puma, M., Bell, S., Cook, R., Heid, C., Shapiro, G., Broene, P., Jenkins, F., Fletcher, P., Quinn, L., Friedman, J., Ciarico, J., Rohacek, M., Adams, G. & Spier, E. (2010) *Head Start Impact Study. Technical Report*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation, Washington, DC.
- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C., Zhai, F., Bub, K. & Pressler, E. (2011) CSRP's Impact on Low-Income Preschoolers' Preacademic Skills: Self-Regulation as a Mediating Mechanism. *Child Development*, 82(1), 362-378.
- Roberts, Y. H. (2011) *School readiness in children attending public preschool: Implications for public policy, school programming and clinical practice*. University of Cincinnati, Cincinnati, OH.
- Rumberger, R. W. & Tran, L. (2006) *Preschool Participation and the Cognitive and Social Development of Language-Minority Students. CSE Technical Report 674. UC LMRI Technical Report*. University of California, Santa Barbara, CA.

- \*Saginaw Public Schools (2000) *Prekindergarten Program Product Evaluation Report 1999-2000*. Saginaw Public Schools, Saginaw, MI.
- \*Tarullo, L., Aikens, N., Moiduddin, E., & West, J. (2010) *A Second Year in Head Start: Characteristics and Outcomes of Children Who Entered the Program at Age Three*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation, Washington, DC.
- Thomas, L. D. (2010) *A Case Study: The High/Scope Preschool Curriculum and Kindergarten Readiness in the Pittsgrove Township School District*. Seton Hall University, South Orange, NJ.
- Thorpe, K., Tayler, C., Bridgstock, R., Grieshaber, S., Skoien, P., Danby, S. & Petriwskyj, A. (2005) *Preparing for school: Report of the Queensland Preparing for School Trials 2003/4*. School of Early Childhood, QUT, Brisbane, QLD.
- \*U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation (2000) *FACES Findings: New Research on Head Start Program Quality and Outcomes*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation, Washington, DC.
- \*West, J., Malone, L., Hulse, L., Aikens, N. & Tarullo L. (2010) *ACF-OPRE Report: Head Start Children Go to Kindergarten*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation, Washington, DC.
- \*West, J., Tarullo, L., Aikens, N., Malone, L., & Carlson, B.L. (2011) *FACES 2009 Study Design. OPRE Report 2011-9*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation, Washington, DC.
- What Works Clearinghouse (2009) *WWC Quick Review of the Article "Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program"*. U.S. Department of Education, National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, Washington, DC.
- What Works Clearinghouse (2010) *WWC Quick Review of the Report "Head Start Impact Study: Final Report" Revised*. U.S. Department of Education, National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, Washington, DC.
- Wheeler, C. M. (2002) *A longitudinal investigation of preschoolers' Head Start experience and subsequent school readiness*. Yale University, New Haven, CT.
- Wilder Research (2010) *Project Early Kindergarten Evaluation: Summary of Results through 2009-10 of a Saint Paul Public Schools Initiative*. Wilder Research, Saint Paul, MN.
- Winsler, A., Tran, H., Hartman, S. C., Madigan, A. L., Manfra, L. & Bleiker, C. (2008) School Readiness Gains Made by Ethnically Diverse Children in Poverty Attending Center-Based Childcare and Public School Pre-Kindergarten Programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 314-329.
- Xiang, Z., Schweinhart, L., Hohmann, C., Smith, C., Storer, E. & Oden, S. (2000) *Points of Light: Third Year Report of the Michigan School Readiness Evaluation*. High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, MI.
- Yao, W., Snyder, C., Burnett, D., Lindsay, S. & Tenenbaum, I.M. (2000) *A Longitudinal Research Report on the Early Childhood Development Program: The Half-Day Child Development Program for Four-Year-Olds, 1997-98*. South Carolina, State Department of Education, Columbia, SC.
- Zhai, F., Brooks-Gunn, J. & Waldfogel, J. (2010) *Head Start and Urban Children's School Readiness: A Birth Cohort Study in 18 Cities*. American Psychological Association, 47(1), 134-152.



\*Zill, N., Resnick, G., Kim, K., McKey, R. H., Clark, C., Pai-Samant, S., Connell, D., Vaden-Kiernan, M, O'Brien, R. & D'Elio, M. A. (2001) *Head Start FACES: Longitudinal Findings on Program Performance. Third Progress Report*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation, Washington, DC.

\*Zill, N., Resnick, G., Kim, K., O'Donell, K., Sorongon, A., McKey, R. H., Pai-Samant, S., Clark, C., O'Brien, R. & D'Elio, M. A. (2003) *Head Start FACES 2000: A Whole-Child Perspective on Program Performance*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation, Washington, DC.

\*Zill, N., Resnick, G., Kim, K., O'Donell, K., Sorongon, A., Ziv, Y., Alva, S., McKey, R. H., Pai-Samant, S., Clark, C., O'Brien, R. & D'Elio, M. A. (2006) *Head Start Performance Measures Center. Family and Child Experiences Survey (FACES 2000). Technical Report*. U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation, Washington, DC.

# 15 Referencer til kommentartekst

---

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1983) *Child behavior checklist*. University Associates in Psychiatry, Burlington, Vermont
- Agee, J. L. & California State Department of Education (1988) *Here They Come: Ready or Not! A Report of the School Readiness Task Force*. California State Department of education, Sacramento, California.
- Bauchmüller, R., Gørtz, M & Rasmussen, A. W. (2011) *Long-Run Benefits from Universal High-Quality Pre-Schooling*. AKF, København.
- Bierman, K. L., Domitrovich, C. E., Nix, R.L., Gest, S. D., Welsh, J. A., Greenberg, M. T., Blair, C., Nelson, K. E. & Gill, S. (2008) Promoting Academic and Social-Emotional School Readiness: The Head Start REDI Program. *Child Development*, 79(6), 1802-1817.
- Bredenkamp, S. & Shepard, L. A. (1989) How to best protect children from inappropriate school expectations, practices, and policies. *Young Children* 44: 14-24.
- Bruner, J. (1960) *The Process of Education*. Harvard University Press, Cambridge Massachusetts.
- Bryant, D., Clifford, R. og Peisner, E. ( 1989) *Best Practices for Beginners : Quality Programs for Kindergartners*. Frank porter Graham Child Development Center, Chapel Hill, North Carolina.
- Campbell, F. A., Wasik, B. H., Pungello, E., Burchinal, M., Barbarin, O., Kainz, K., et al. (2008). Young Adult Outcomes of the Abecedarian and CARE Early Childhood Educational Interventions. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 452-466.
- Carrow-Woolfolk, E. (1996) *OWLS, oral and written language scales*. American Guidance Service, Inc, Circle Pines, Minnesota.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1995) *Teacher social competence scale technical report*. Retrieved October, 2013, from the Fast Track Project Web site: <http://www.fasttrackproject.org>
- Daily, S., Burkhauser, M. & Halle, T. (2010) A Review of School Readiness Practices in the States: Early Learning Guidelines and Assessments. *Early Childhood Highlights*, 1(3), 1-12.
- Dalton, T. (2005) Arnold Gesell and the maturation Controversy. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 40(4), 182-204.
- Domitrovich, C. E., Greenberg, M. T., Cortes, R., & Kusche, C. (1999) *Manual for the preschool PATHS curriculum*. Channing-Bate, South Deerfield, Massachusetts.
- Dunn, L., Dunn, L., Williams, K.T., Wang, J. J., & Booklets, N. (1997) *Peabody Picture Vocabulary Test, (PPVT-III): Form IIA*. American Guidance Service, Circle Pines, Minnesota.
- Elkind, D. (1987) *Miseducation: Preschoolers at Risk*. Knopf, New York.
- Gagne, R. M. (1970) *The Conditions of Learning*, 2<sup>nd</sup> edn. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Galloway, J. E. & George, J. (1986) Junior Kindergarten. *Educational Leadership*, November 1986, 68-69.

- Gnezda, M. T. & Bolig, R. (1989) *A national survey of public school testing of prekindergarten and kindergarten and kindergarten children*. Paper commissioned by The National Forum on the Future of Children and Their Families of the national academy of Sciences and the National Association of State Boards of Education.
- Good, C. V. (1973) *Dictionary of Education*, 3rd edn. McGraw-Hill, New York.
- Gresham, F., & Elliott, S. (1990) *Social Skills Rating System manual*. American Guidance Service, Circle Pines, Minnesota.
- Heckman, J. J. & Cuhna, F. (2010) *Investing in young people. Working Paper 16201*. National Bureau of Economic Research, Cambridge.
- Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., Guare, J. C. & Rohrbeck, C. A. (1986) The Teacher-child Rating Scale: A Brief Objective Measure of Elementary Children's School Problem Behaviors and Competencies. *School Psychology Review*, 15(3), 393-409.
- Ilg, F. L. & Ames, L. (1964) *School Readiness: Behavior Tests Used at the Gesell Institute*. Harper and Row, New York.
- Kagan, S. L., Moore, E. & Bredekamp, S. (1995) *Reconsidering children's early development and learning : toward common views and vocabulary / Goal 1 Technical Planning Group*. National Education Goals Panel, Washington, DC.
- Maryland State Department of Education (2009) *Maryland Model for School Readiness (MMSR). Framework and Standards for Kindergarten*. Maryland State Department of Education, Baltimore, MD.
- Meisels, S. (1988) Developmental screening in early childhood: the interaction of research and social policy. *Annual Review of Public Health* 9: 527-50.
- Ministeriet for børn og undervisning (2011) *Dagtilbudsloven*. Ministeriet for Børn og Undervisning, København.
- Ministeriet for børn og undervisning (2012) *Fremtidens dagtilbud*. Ministeriet for Børn og Undervisning, København.
- National Association for the Education of Young Children (1990) Position statement on school readiness. *Young Children* 46 (1). 21-23.
- Newcomer, P. L., & Hammill, D. D. (1997) *The test of language development – Primary* (3rd ed.). Pro-Ed, Austin, Texas.
- Nicolajsen, L. S. & Molsgaard, M. L. (2012) *Notat vedr. elevtal*. Danmarks IT-center for uddannelse og forskning.
- Piaget, J. (1970) *Science of Education and the Psychology of the Child*. Orion Press, New York.
- Renwick, M. (1984) *To School at Five: The Transition from Home or Preschool to School*. The New Zealand Council for Educational Research, Wellington.

Shepard, L. A. & Smith, M. L. (1988) Escalating academic demands in kindergarten: Counterproductive policies. *Elementary School Journal* 89(2): 135-45.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). *Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms*. *Journal of Educational Psychology*, 93, 243 – 250.

Woodcock, R., & Johnson M. (1989) *Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery. Revised*. Riverside Publishing, Itasca, Illinois.