

SFO som arena for lesing, lek og vennskap i overgangen fra barnehage til skole

av Hilde Dehnæs Hogsnes, førsteamanuensis i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge

Forskning viser at barns erfaringer med overgangen fra barnehage til skole kan ha betydning for deres utvikling og læring, ikke bare i grunnskolens 1. trinn, men også senere i utdanningsløpet (Yeboah, 2002). Det skal derfor legges til rette for et samarbeid på tvers av institusjonene til beste for barnet (Kunnskapsdepartementet, 2006a; 2017). Det forventes at det legges til rette for å skape større sammenheng i overgangen mellom de ulike arenaene (Kunnskapsdepartementet, 2017). I offentlige dokumenter knyttes betydningen av sammenheng i overgangen gjerne til utviklingen av barns språklige ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2006b, 2008-2009, 2015-2016). Denne artikkelen fokuserer på lesing, lek og vennskap i overgangen fra barnehage til skolefritidsordningen (SFO). SFO er en arena for lek, og lek er en naturlig læringsform for barn. I leken får barn ta egne initiativ med utgangspunkt i egne erfaringer. De får være aktive, utforskende og undrende sammen med venner. Leken bør derfor tillegges stor betydning, også i arbeidet med språk og lesing i overgangen fra barnehage til SFO og skole (Hogsnes, 2019).

Leken er helt sentral for barns språk- og leseutvikling. Gjems (2016) beskriver hvordan lek og språk bygger på de samme kognitive prosessene hos barn. Barn forestiller seg, både når de leker og når de bruker språket sitt. I lek må barn kunne forestille seg at ulikt materiell, som en klosse, kan være symbol for noe annet. På samme måte som barn må forestille seg hva en klosse symboliserer, må barn kunne forestille seg hva ord og uttrykk representerer. I lek må barn også kunne systematisere hva som inngår i ulike leketema, som familielek eller sirkuslek. Tilsvarende må de kunne systematisere ulike begreper i begrepssystemer (Gjems, 2016). Barn kan også leke med bokstaver og de skriver gjerne før de kan alfabetet, slik vi kjenner det. De skriver på liksom, og det de skriver har en mening for dem (Hogsnes, 2019).

Undersøkelser viser at barn som har lekt mye liksomlek med rekvisitter som har representert diverse roller og oppgaver, kan få en bedre forståelse av hvordan skriftspråket er bygget opp (Pellegrini & Galda i Gjems, 2016). Til tross for at lek

virker språkfremmende, leker ikke barn primært for å utvikle språket sitt. Tilsvarende tar barn sjelden initiativ til lesing for å utvikle egne leseferdigheter. Barnas initiativ til lek og lesing bygger gjerne på noen egne interesser (Hogsnes, 2016). Derfor, sier Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2016, §13-7), skal SFO legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i barnas interesser.



SFOs sentrale posisjon i overgangene

Lek og vennskap står sentralt i SFO, og i overgang fra barnehage til skole er SFO en helt sentral arena (Hogsnes, 2016). SFO er gjerne den arenaen barna møter først, inntil tre uker før skolestart, og i skolens første år tilbringer barna mye tid her. Vi vet lite om hvordan SFO kan legge til rette for lesing, men leken og de felles aktivitetene der kan by på mange muligheter. Ettersom SFO kan sies å være plassert både i mellomrommet mellom hjem og skole (Hviid & Højholt, 2012) og i mellomrommet mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2016) står SFO i en unik posisjon i arbeidet med å skape sammenhenger. Undersøkelser viser imidlertid at barn kan ha vanskeligheter med å forholde seg til de ulike forventningene i de to skolesituasjonene (Dykstra, Duval, Dimilo, & Gratz, 1997). Sammenlignet med

barnehage og SFO har skolen en strammere hierarkisk struktur. De ulike forventningene barna møter, kan være utfordrende for barn å håndtere. Institusjonene må bidra til at møtet med «to skoler» blir en positiv erfaring (Elliot & Lambert, 1985 i Yeboah, 2002, s. 59-60). Når det i denne artikkelen argumenteres for å skape sammenhenger i overgangene, har det bakgrunn i et ønske om å kunne legge til rette for at barn får ivareta og utvikle vennsforhold og at de får delta aktivt i meningsfulle lese- og lekeaktiviteter «på tvers». De bør få mulighet for å bruke sine felles lese- og lekerfaringer og overføre sin kompetanse i møte med de ulike arenaene. I overgangene kan SFO være en arena for *re-kreativ* fritid (Hogsnes & Storli, under publisering).

Rekreasjon kan forstås som hvile. Her ses begrepet i lys av til John Deweys (2005) perspektiv på lek som *re-kreativ* virksomhet. For barn har leken en verdi i seg selv og ifølge Dewey har utdanningsinstitusjonene «intet større ansvar enn å i tilstrekkelig grad å gjøre en lystbetont *re-kreativ* fritid mulig» (Dewey, 2005, s. 222). I den kreative leken i SFO kan barna prøve ut det de har tilegnet seg av kunnskaper og ferdigheter gjennom lesing på ulike arenaer. Lesingen kan gi næring til leken og gi barna muligheter for å utforske kunnskap videre sammen med venner.

Lesing, lek og vennskap i overgangene

En evaluering viser at så vel foresatte, som foreldre og barn legger stor vekt på at SFO skal være en arena for lek og vennskap (Hogsnes, Storli og Moser, 2017). Lek og vennskap oppstår imidlertid ikke i et vakuum. Leken har et innhold, barna er sammen om noe. Dette *noe* bygger gjerne på noen felles erfaringer og interesse. Lek og vennskap i SFO kan oppstå med bakgrunn i noen felles leseerfaringer fra barnehage og skole. Forskning viser at bildebøker kan fungere som såkalte *grenseobjekter* (Akkerman & Bakker, 2011; Hogsnes, 2016). Det særegne med *grenseobjekter* er at de er gjenkjennelige for barna på tvers av settinger, men samtidig fleksible i tolkninger og bruk (Star & Griesemer, 1989). De bidrar til dialog og felles aktivitet.

Ved hjelp av to eksempler fra et forskningsprosjekt (Hogsnes, 2016)¹ vil jeg videre illustrere bildebokas potensiale som grenseobjekt i overgangene. I forskningsprosjektet jeg viser til, fulgte jeg femten barn i overgangen fra barnehage til SFO og skole. I tillegg til å observere barna underveis gjennomførte jeg samtaler med dem i fokusgrupper. Samtalene tok utgangspunkt i fotografier som barna tok i barnehagen, i møte med SFO og i møte med klasserommet.

Bildeboka som grenseobjekt i overgangen fra barnehage til skole

Den første observasjonen er gjort i april måned da barna besøker klasserommet for første gang. Observasjonen viser hvordan barn søker etter former for sammenheng og kunne like gjerne vært gjort i SFO:

Barna fotograferer det de blir nysgjerrig på. Inne i et skap finner Thorvald en bok.

Thorvald uttaler:



«Åhh.. den boka har vi i barnehagen. Den må jeg ta bilde av». «Å, ja», sier Martin «få se». Thorvald legger boka på en pult, tar et bilde av forsida før han flytter seg og lar Martin gjøre det samme. Han åpner boka, forteller hva som står der og tar bilde av siden. Slik fortsetter han og Martin til de har tatt bilder av alle sidene og gjenfortalt hele historien om «Den lille larven aldri mett».

Ute i skolegården ser Thorvald på bildene sine. Når han kommer til bildene av boka gjør han «et hopp» med kroppen og sier «Åh! Det var bra at jeg fikk tatt bilder av den boka, altså»

To dager senere ser vi på Thorvalds bilder igjen.

Han blar i bildene en lang stund før han kommer til bildene av boka om Den lille larven aldri mett. Jeg spør; «Liker du denne boka?» «Ja, vi har denne boka i

¹ Materialet det vises til her er også presentert i Hogsnes, H.D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeid for sammenheng*. Bergen: Fagbokforlaget.

barnehagen, vi har denne boka» sier Thorvald. Han blar videre og kommenterer; «en pai, og en pai til, oops enda en pai. Og der har den fått vondt i magen». Så vil han ha bildene skrevet ut. Han vil ha de med hjem.

På mitt siste besøk i barnehagen før sommerferien vil Thorvald vise meg noen leker de har fått.

Han løper inn på lekerommet og henter fram et spill om Den lille larven aldrimett. Thorvald forteller at han har spilt det mange ganger allerede, «kanskje seks?» Han og moren hans har gitt dette spillet i avskjedsgave til barnehagen. Boka om den lille larven er nå på en annen avdeling. «3-åringene har den». Han synes «det er dumt. Skolestarterne burde ha sin egen».

Observasjonene viser hvordan bildeboka, som grenseobjekt, kan støtte barn i å konstruere sammenheng. Thorvald og Martin griper til noe kjent i klasserommet og den kjente bildeboka bidrar til at de får bruke sine tidligere erfaringer og legge til innhold i en setting som er ny for dem. Bildeboka stimulerer til videre dialog og felles aktivitet. De felles erfaringene med boka bidrar samtidig til opprettholdelse av vennskap. I august var boka imidlertid fraværende, både i klasserommet og i SFO. I klasserommet hadde læreren valgt ut bøker som barna fikk sitte å lese hver for seg. Barna måtte være stille for ikke å «forstyrre» hverandre.

Thorvald spiller på erfaringer fra flere arenaer; fra barnehagen, fra hjemmearenaen med mor og fra skolen. Med det får han også mulighet til å utvikle en form for overgangskompetanse (Akkerman & Bakker, 2011). Han erfarer hvordan han kan overføre sin lesekompetanse fra en setting til en annen og delta aktivt i ulike miljøer. Barnas erfaringer med bildeboka kunne ha vært et godt utgangspunkt for samarbeid på tvers av de institusjonelle grensene. Men, ettersom barnas erfaringer med boka var ukjente for de ansatte, var ikke boka lenger tilgjengelig for dem. Om bildebøker skal fungere som grenseobjekter, må de ansatte må ha kunnskap om barnas tidligere erfaringer med bøkene. Et reelt samarbeid mellom ansatte på tvers av institusjonene er nødvendig om barn skal få bruke sin kompetanse i overgangene.

Bildeboka som grenseobjekt i overgangen fra skole til SFO

Impulser barn får gjennom ulike leseaktiviteter på ulike arenaer kan bidra til å berike leken i SFO, særlig om disse aktivitetene springer ut av barns egne interesser (Greve og Løndal, 2012). I mitt forskningsprosjekt kom lesingen på skolen som inspirasjon til videre lek i SFO, også til uttrykk. Observasjonen under illustrerer dette. Her er vi på skolens bibliotek.

Petter vil lese en bok om vulkaner. Vi setter oss i en sofa. En gutt, som vi ikke kjenner fra før, kommer bort til oss. Han forteller at han heter Jonas. Han setter seg ved siden av Petter og meg i sofaen og vi leser om Vesur. Petter og Jonas peker på bildene. «Les om det», sier de flere ganger og «les om det skjelettet». Snart kommer Iver også. Han blir stående foran oss resten av timen, Han sier ingenting, men ser hele tiden ned på bildene i boka.

Senere på dagen er vi alle i SFO. Barna er engasjert i lek på uteområdet.

... Jonas, Petter og Iver leker med biler i sandkassa. De plasserer bilene på båter og jeg hører at de «kjører lasteskip til Sør- Amerika»... Alle er aktive, og jeg hører at de snakker om vulkaner. Snart drar de sand over skipene og roper at «skipet synker». Jonas roper «det kommer en tsunami». De har lekt her i nesten en time når vi skal inn å spise.

Jonas, Petter og Iver bruker sine leseerfaringer fra timen på biblioteket i leken på SFO. Ingen av guttene kan avkode skrift, og bildeboka vi leser på biblioteket innehar både bilder og tekst. Men ettersom bildene oppfattes umiddelbart av barna, innehar de en estetisk kvalitet som kan danne et felles utgangspunkt for dialog og videre lek (Solstad, Jansen & Øines, 2017).



Pendlingen mellom fiksjon og ikke-fiksjon er vesentlig (Solstad, 2015), og gjennom å få engasjere seg i dialogen, leken og den estetiske virksomheten med venner gis barna innflytelse både over seg selv og lese miljøet (Broström, 2013).

Både lesingen, bildeboka og lekemateriellet bidro til *re-kreativ* virksomhet i SFO. For barna hadde leken en verdi i seg selv. Samtidig hadde leken et innhold. Med bakgrunn i dette innholdet og felles leseerfaringer fikk barna være aktive og utforskende sammen med venner. Observasjonen kan illustrere hvordan bildebokas fleksibilitet i tolkning og bruk bidrar til at barna, med bakgrunn i sine tidligere erfaringer og interesser, kan delta i et lesefellesskap. Den fungerer som et grenseobjekt, et objekt som bygger bro mellom ulike arenaer (Akkerman & Bakker, 2011).



Bildebokas potensial for konstruksjon av sammenhenger i overgangene

En evaluering av det faglige innholdet og kvaliteten i SFO (Hogsnes m.fl., 2017) viser at foreldre legger stor vekt på at det bør være høytlesing i SFO. I SFO-ledernes og barnas beskrivelser av hva som foregikk i SFO ble lesing av bøker imidlertid lite omtalt. Til tross for at SFOs lokaler kunne ligge i tilknytning til skolens bibliotek, var bøkene lite synlige i SFOs fysiske miljø. Det ligger et stort potensial i å utvikle SFO som en arena for lesing. Broström (under publisering) viser til et amerikansk forskningsprosjekt der forskere og læreren sammen, med utgangspunkt i en bildebok, skapte en felles fiktiv lekeverden i klasserommet. En gang i uken gikk de

gjennom bakveggen i et garderoberom, som førte inn i et nytt rom. Her kledde de seg ut, bygde kulisser og konstruerte episoder fra den kjente boka. Barna fant opp nye kreative lekeforløp og, gjennom å konstruere nye lekedimensjoner og forløp, utfordret forskerne og lærerne barna videre. Analysene viste at barna oppnådde bedre leseferdigheter sammenlignet med kontrollgruppen (parallellklassen). Prosjektet viser også hvordan lesing kan bidra til *re-kreativ virksomhet* (Dewey, 2005). Som arena for lek og felles aktiviteter har SFO store muligheter for å utvikle slike lese- og lekeprosjekter. SFO har et særlig potensial for utforskning av både det muntlige og det skriftlige språket.

I SFO er det fellesskapet og deltakelse i sosiale sammenhenger som står sentralt (Hviid & Gammelgaard, 2012). Leseprosjekter på tvers med utgangspunkt i bildebøker vil kunne gi barn erfaringer med å skape noe sammen med andre. Barns rettigheter kan handle om retten til å høre til og være del av et fellesskap (Harcourt & Hägglund, 2013). Å være del av et lesefellesskap i overgangen fordrer aktiv deltakelse i felles leseaktiviteter på tvers av så vel barnehage og SFO som SFO og skole. Et reelt samarbeid, som tar utgangspunkt i barns interesser og erfaringer med bildebøker, kan motivere barna til å bli aktive deltakere i overgangene. Barna i SFO må ha rik tilgang på bildebøker og skolens bibliotek bør være tilgjengelig for dem. Videre må de ansatte ha tid til å lese, gå i dialog og legge til rette for lek med utgangspunkt i det boka vekker av interesser hos barna. På denne måten anerkjenner SFO barna som kompetente bidragsytere i overgangene. De kan ivareta vennsrelasjoner, barns leke- og leselyst og samtidig være med på å utvikle deres leseferdigheter og deres samlede språkkompetanse.

Referanser

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossings and boundary objects. *Review of Educational research*, 81(2), 132-169.
- Broström, S. (2013). Play as the main road in children's transition to school. I O. F. Lillemyr, S. Docket, & B. Perry (Red.), *Varied perspectives on play and learning : theory and research on early years education*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing.
- Broström, S (under publisering). Leg i førsteklasse. I A.A. Becher, E.Bjørnstad & H.D.Hogsnes (Red.). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger i skole og skolefritidsordning*. Oslo: Universitetsforlaget. Kap. 3.

- Dewey, J. (2005). *Demokrati og utdanning*. Århus: Forlaget Klim.
- Dykstra, J., Duval, J., Dimilo, R. W., & Gratz, R. R. (1997). It's Hard Going to Two Schools:
 Helping Children Adjust to Before- and After-School Care. *Early Child Development and Care*, 135(1), 135-187.
- Gjems, L. (2016). *Barnehagens arbeid med tidlig litterasitet. På barns vilkår*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A., & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 5(19), 1-14.
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i barns overgang fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og sfo-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet* (phd- avhandling), Kongsberg: Høgskolen i Sørøst-Norge
- Hogsnes, H.D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeid for sammenheng*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H.D. & Storli, J.B (under publisering). Lekens betydning i grenseland mellom barnehage, skolefritidsordning og skole. I A.A. Becker; E. Bjørnstad & H.D. Hogsnes (Red.) *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger i skole og skolefritidsordning*. Oslo: Universitetsforlaget. Kap. 7.
- Hogsnes, H. D., Storli, J. B., & Moser, T. (2017). *Evaluering av det faglige innholdet og kvaliteten i skolefritidsordningen (SFO) i Kristiansand kommune: Sluttrapport levert til oppdragsgiver Kristiansand kommune*.
- Harcourt, D., & Häggglund, S. (2013). Turning the UNCRC upside down: a bottom-up perspective on children's rights. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 286-299.
- Hviid, P., & Gammelgaard, K. (2012). Frihed og fritidspædagogik. I P. Hviid, C. Højholt, & N. Gyldenker (Red.), *Fritidspædagogik og børneliv*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hviid, P., & Højholt, C. (2012). Introduksjon. I P. Hviid & C. Høyholt (Red.), *Fritidspædagogik og børneliv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *..Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Stortingsmelding 16*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen. Stortingsmelding nr 41*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Opplæringslova*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon*. (phd-avhandling), Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Solstad, T., Jansen, T. T., & Øines, A. M. (2018). *Lesepraktiser i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3).
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: evidence from the research literature. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 22(1).