



Bildebokas potensiale for barns erfaringer med sammenheng i overgangen fra barnehage til skole

HILDE DEHNÆS HOGSNES,
FØRSTEAMAUENSIS I PEDAGOGIKK,
HØGSKOLEN I SØRØST-NORGE

Artikkelen viser hvordan bildeboka kan fungere som et grenseobjekt og bidra til at barn får erfare kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Det særegne med grenseobjekter er at de både er gjenkjennelige for barna på tvers av settinger, og samtidig fleksible i tolkning og bruk. De bidrar til videre aktivitet (Akkerman og Bakker, 2011). Studien denne artikkelen bygger på viser at bildeboka har et særlig potensiale som grenseobjekt. Den kan bidra til gjenkjennelse, ha en brobyggende funksjon og støtte barn i å selv få konstruere kontinuitet i overgangen. Bildeboka gir barna mulighet for aktiv deltakelse i konstruksjonen av kontinuitet.

Artikkelen¹ har bakgrunn i en Ph.d.-studie om barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet i overgangene fra barnehage til skolefritidsordning (sfo) og skole (Hogsnes, 2016). Studiens hensikt var å innhente kunnskap fra barna selv om hva som kunne være av betydning for dem i overgangen. Derfor fulgte jeg femten barn fra tre ulike barnehager i overgangen til tre skoler i Norge. Feltarbeidet, som gikk over 6 måneder, er inspirert

av Mosaic approach (Clark, 2005; 2010), og inkluderer observasjon og dialog rundt verktøy som stimulerer til aktiv deltakelse fra barna. I denne studien inkluderer det fotografering, fokusgrupper, observasjoner og uformelle samtaler med barna underveis i de ulike settingene. Barna fotograferte det de var mest opptatte av i barnehagen, i skolefritidsordningen og i skolen. Fotografiene var utgangspunkt for samtaler underveis. Gjennom å bringe spørsmål som kom fram underveis tilbake til barna for videre utdyping og refleksjon kunne barna bistå i det kontinuerlige analysearbeidet. Bildebokas betydning i overgangen ble sentral i analysene.

Bildeboka har et særlig potensiale som grenseobjekt. Den kan bidra til gjenkjennelse, ha en brobyggende funksjon og støtte barn i å selv få konstruere kontinuitet.

Kontinuitet i erfaring

I min søken etter svar på barns erfaringer med kontinuitet i overgangen, bygger jeg i stor grad på John Deweys teorier om kontinuitet i erfaring (1974; 2005). Kontinuitet i erfaring innebærer at enhver erfaring tar opp i seg de erfaringer som går forut og forandrer samtidig kvaliteten på de erfaringer som følger etter. Erfaringer er grunnleggende sosiale og knyttes til omgivelser og ting. Brudd i erfaring innebærer at barna ikke får det ut av sine erfaringer som de kunne ha fått. De får ikke overføre sin kompetanse fra en setting til en annen. Perspektivet innebærer ikke at barn ikke skal erfare noe nytt i overgangen. Barn forventer noe nytt når de begynner på skolen (Dockett & Perry, 2007). Dewey (1974) skiller her mellom vaner og erkjennelser. Vaner ses som etablerte mønstre. De har den funksjon å gjøre en erfaring tilgjengelig for etterfølgende erfaringer, men tillater ikke, i motsetning til erkjennelsen, skiftende betingelser. Forstyrrelser og refleksjon over vaner kan derfor være av stor betydning. Forstyrrelser, som aha-opplevelser, kan bidra til nye erkjennelser. De bidrar til et større handlingsrepertoar.

Bildebokas potensiale for barns erfaringer med kontinuitet

Jeg vil nå ved hjelp av datamaterialet fra prosjektet vise hvordan bildeboka, som grenseobjekt, kan bidra til at barn erfarer kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Observasjonen under er gjort sent i april måned. Vi besøker klasserommet for første gang og barna fotograferer det de blir nysgjerrig på. Thorvald finner en bok i hylla og legger den på en pult. Han uttaler:

«Åhh... den boka har vi i barnehagen. Den må jeg ta bilde av». «Åh, ja», sier Martin «få se». Thorvald legger boka på en pult, tar et bilde av forsiden 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 Aldrimett.»

(Interaksjonssekvens nr. 39)

Senere samme dag sitter Thorvald og jeg på en benk i skolegården. Han vil se på bildene sine. Når

han kommer til bildene av boka (figur 1) gjør han «et hopp» med kroppen mens han uttrykker;

«Åh! Det var bra at jeg fikk tatt bilder av den boka, altså.»

(Interaksjonssekvens nr. 41)



Figur 1: 3 av Thorvalds i alt 22 bilder av boka.

To dager senere har vi fokusgruppe i barnehagen og vi ser på Thorvalds bilder igjen. Vi kommer til et bilde (figur 2) som jeg ikke kan se hva er.



Figur 2: Et av Thorvalds fotografier fra boka om Den lille larven Aldrimett

«Jeg ser ikke hva dette er», sier jeg. «Jeg tror at det er den boka», sier Thorvald. «Åh ja», sier jeg. «Husker du at du tok så mange fine bilder av den, av alle sidene i boka?» Thorvald svarer ikke. Han blar i bildene en lang stund. Etter en stund spør jeg; «Liker du denne boka?» «Ja, vi har denne boka i 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 sine skrevet ut.

(Transkripsjon, 17.06. 2013)

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

Han løper foran meg 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 forteller at han og moren hans

har gitt dette spillet i avskjedsgave til barnehagen, men at boka nå er på en annen avdeling. «3-åringene har den». Han synes at «skolestartergruppa må ha sin egen.

(Interaksjonssekvens nr. 247)

Den kjente bildeboka bidrar til at de får legge til innhold i en setting som er ny for dem. Bildeboka stimulerer til videre dialog og felles aktivitet.

Analysen viser hvordan bildeboka, som grenseobjekt, kan støtte barn i å konstruere kontinuitet. Thorvald og Martin griper til noe kjent i klasserommet. Den kjente bildeboka bidrar til at de får legge til innhold i en setting som er ny for dem. Bildeboka stimulerer til videre dialog og felles aktivitet. Thorvald spiller på erfaringer fra ulike 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 kompetanse fra en setting til en annen og delta aktivt i ulike miljø.

Utfordringer og muligheter i arbeidet med bildeboka i overgangen

Bildeboka kunne ha vært utgangspunkt for videre arbeid med literacy i skolen. Ved senere skolebesøk var imidlertid den kjente bildeboka fraværende. Observasjonen under viser betydningen av at skolen har kjennskap til barnas tidligere erfaringer med bildebøker og at de kan legge til rette for at barna kan få møte bildebøker som representerer noen felles interesser.

Ved et besøk på skolen, i mai måned, skal barna få møte fadderne sine. Fadderne² er eldre elever på skolen, 4. klassinger, som har et spesielt ansvar for å hjelpe og støtte de yngste barna når de gjør seg kjent på skolen. De eldre elevene har fått velge hver sin bildebok som de skal lese for «sin skolestarter».

Martins fadder leser «Gubben og katten». Boka synes å være ganske lang og Martin sitter litt urolig

på stolen. Han snur seg bort fra boka og sklir ned på stolen. Snart er han på vei under pulten. Beate (læreren) ser på dem og sier at barna kan få velge om de vil lese ferdig eller gå ut i skolegården. Den eldre eleven spør Martin «Hva vil du?» Martin sier at han «vil ut å leke». De avslutter lesingen og går ut i skolegården.

(Interaksjonssekvens nr. 51)

Etter leseaktiviteten får jeg øye på Martin i skolegården.

Martin har funnet en planke som han trekker etter seg. Den eldre eleven går rett bak han. Jeg kan ikke se at de gjør noe sammen. Det kan synes som om Martin beveger seg vekk fra han, men at den eldre eleven følger etter.

(Feltnotater, 31.06. 2013)

I skolegården forteller Beate meg at de eldre elevene har gledet seg til å møte skolestarterne og at de har gode erfaringer med fadderordningen. Det skulle også vise seg at det var det fem- og seksåringene gledet seg mest til før skolestart. Internasjonal forskning (Peters, 2010) bekrefter betydningen av støtte fra eldre elever i overgangen fra barnehage til skole. Denne studien viser samtidig at det ligger et uutnyttet potensiale, i fadderordningen og i arbeidet med literacy i overgangen. Om eldre elever skal kunne støtte yngre må de ha noe å være sammen om. De må ha noen felles erfaringer og interesseområder (Dewey, 2005). Med bakgrunn i barnas tidligere erfaringer med bildebøker i barnehagen; kunne skolestarterne og de eldre elevene hatt et felles bildebokprosjekt som startet før skolestart? Kunne klasserommet vært tilrettelagt for en videreføring av bokprosjektet i skolen? I barnehagene der denne studien ble gjennomført har alle barna erfaringer fra ulike bokprosjekter. I en barnehage har barna deltatt i et prosjekt som gikk over flere uker. Underveis ble det tilrettelagt for lek der barna, sammen med barnehagelærerne, lagde kulisser som ramme for lek rundt bokas innhold. Leken endte opp i en teaterforestilling som ble vist for barnas familier før sommerferien. Da barna i denne barnehagen skulle fotografere det de likte aller best i barnehagen tok de bilder av kulissene fra bokprosjektet. I fokusgruppene bekrefter barna at leken rundt boka «var gøy».

Barnas lekende tilnærming til lesing

Leken har en helt sentral plass i den nordiske barnehagetradisjonen (OECD, 2015) og forskning (Corsaro og Molinari, 2000; Einarsdóttir, 2014) viser at det barna savner mest etter skolestart er å leke. I denne studien kommer det lekende til uttrykk på ulike måter, som her i biblioteket på skolen.

Klasse 1a og 1b er blandet. Barna har fått lov til å se etter bøker selv og de har fått vite at de kan få låne med seg en bok hjem.

Ola og David leser en bok om haier. De har lest og snakket sammen hele timen. I det vi skal gå viser de meg et bilde fra boka. De løfter boka mot meg, lager glefselyder og later som om den skal spise meg. Jeg ber om «hjelp». I det samme gir læreren barna beskjed om at de skal stille seg på rekke for å gå tilbake til klasserommet... David har tårer i øynene mens han forteller læreren at han «ikke fikk tid til å finne en bok». Hun sier med oppmuntrende stemme at «det gjør jo ikke noe, du skal jo likevel snart på ferie». David, som står bakerst i rekka, tørker tårerne, finner Ola litt lengre framme og tar hånda hans. Alle går to og to, mot garderoben.

(Feltnotater, 13. september, 2013)

David og Ola ser ut til å ha en positiv opplevelse med bildeboka. De ser lenge i den, snakker med hverandre underveis og ler når de involverer meg i en «hailek». Likevel blir David lei seg når han forstår at han ikke får låne ny bok. En studie av Ackesjö (2014) viser hvordan barn kan ha vanskelig for å tolke nye settinger i skolen. Dette er en ny setting for David og kan illustrere en form for fysisk diskontinuitet (Broström, 2009). I barnehagen fantes ikke denne type låneordning. Han er ikke kjent med det fysiske miljøet og få frihet til å selv «se etter bøker».

I denne studien ses barns handlinger som intensjonelle. Barnas ønsker er de viktigste drivkrefter til handling og deres handlinger har en hensikt (Dewey, 1974). Hva kan ha vært Davids intensjoner med leseaktiviteten på biblioteket? Kanskje var det viktigste for David å få være sammen med Ola, bestevennen fra barnehagen. Nå går de to i hver sin klasse på skolen. På biblioteket får de anledning til å være sammen på en måte som de vant til fra

barnehagen. De får bruke både verbal og kroppslig dialog mens de samtaler om bildeboka. Dette er en lesepraksis som de er kjent med fra barnehagen. Hvordan David opplevde lærerens respons er uvisst. Kanskje bidro lærerens svar til at David kunne fritas for skyldfølelse over å ha glemt å låne en bok. Kanskje overså læreren betydningen av Davids ønske om å ha med seg en bok og dele leseopplevelsen med familien sin. Da ville boka kunne fungere som et grenseobjekt. Den ville gi David mulighet for å erfare kontinuitet på tvers av steder (Dewey, 2005).

Den litterære og estetiske erfaringen, pendlingen mellom fiksjon og ikke-fiksjon, bidrar likevel til utvikling av litterær kompetanse.

Det er neppe David og Olas intensjon å utvikle sin litterære kompetanse når de leser på biblioteket. Den felles interessen synes å ligge i relasjonen og bildeboka. Den litterære og estetiske erfaringen, pendlingen mellom fiksjon og ikke-fiksjon, bidrar likevel til utvikling av litterær kompetanse (Solstad, 2015). Kompetansen barna allerede besitter kan ses som en tilgangskompetanse, en ferdighet barn utvikler sammen med andre for å delta i sosiale og kulturelle praksiser (Solstad, Jansen & Øines, under arbeid). Bildebokas fleksibilitet i tolkning og bruk (Akkerman & Bakker, 2011) bidrar til at barna, med bakgrunn i sine tidligere erfaringer og interesser, kan delta i et lesefellesskap.

Leken og estetikens betydning i arbeidet med literacy

Til tross for at leken står sentralt i den nordiske barnehagetradisjonen (OECD, 2015) viser en studie (Einarsdóttir, 2014) at i arbeidet med literacy og de eldste barna i barnehagen tilbys gjerne en mer formell undervisning. Praksisen begrunnes med at barna skal forberedes til skole. Einarsdóttir (2014) tolker det som en form for usikkerhet som bidrar til en forståelse av literacy som mer formell læring, som instruksjon avskåret fra hverdagslivet ellers. Corsaro og Molinari (2000) som undersøkte skoleforberedende aktiviteter i Italia

og USA, fant at det barna savnet etter skolestart, uavhengig av lese- og skriveferdigheter, var å leke. Forskerne beskriver videre hvordan det estetiske gjerne settes i forgrunnen i barnehagen mens det prosaiske gjerne settes i forgrunnen i skolen. I barnehagen er det estetiske hovedaktiviteten, teksten er supplementet. I skolen er det motsatt. Betydningen av at det estetiske er tilstede i begge institusjoner understrekes (Corsaro & Molinari, 2000). Bildeboka innehar både bilder og tekst. Men, ettersom bildene oppfattes umiddelbart innehar de en estetisk kvalitet som kan danne et felles utgangspunkt for dialog og lek, uten at barna trenger å avkode skriften (Solstad, Jansen & Øines, under arbeid). Gjennom å engasjere seg i leken og estetiske virksomheten med venner gis barna innflytelse både over seg selv og miljøet (Broström, 2013). De får legge til innhold i en setting som er ny for dem og de får utvikle sin litterære kompetanse.

Et felles bildebokprosjekt som inkluderer dialog og samhandling med barna på tvers av settingene vil kunne bidra til å utvikle grenseoverskridende lesepraksiser.

Bildebokas potensiale for et reelt samarbeid

Dewey (2005) argumenterer for en pedagogisk praksis som tar utgangspunkt i felles, gjensidige interesser. Felles, gjensidige interesser kan her knyttes til bildebøker. I samtalene om dem gir barna uttrykk for at leken rundt bøkene er «gøy». Lesingen bidrar til dialog, samspill og videre lek. Studien viser samtidig at det ligger et utnyttet potensiale i arbeidet med bildebøker i overgangen fra barnehage til skole. Dette kan ses i lys av forskning som viser at det er utfordrende å få til et reelt samarbeid med rom for dialog på tvers av institusjonene (Broström, 2009). I Norge består kommunikasjonen i stor grad av overføring av informasjon om enkeltbarn og etablering av rutiner for overgangen (Hogsnes & Moser, 2014; Rambøll, 2010). I noen kommuner inkluderer det

også informasjon om hva barna har gjort og opplevd sammen det siste året i barnehagen (Hogsnes, 2016). Om barn skal erfare kontinuitet kan kommunikasjonen verken reduseres til «faste rutiner» eller ses som enkel «overføringsprosess» der barna ikke er aktivt deltakende i samarbeidet. Forskjellige fenomener, som lesing av bildebøker, forstås ulikt av forskjellige mennesker og i ulike institusjoner. Barns erfaringer med kontinuitet forutsetter en mer kontinuerlig samhandling og dialog «ansikt til ansikt» (Dewey, 2005) mellom barn og pedagoger og mellom pedagogene i institusjonene. Et felles bildebokprosjekt som inkluderer dialog og samhandling med barna på tvers av settingene vil kunne bidra til å utvikle grenseoverskridende lesepraksiser som utfordrer vaner og forståelser i de ulike institusjonene. En møteplass med rom for felles refleksjon rundt bildebokas potensiale som grenseobjekt i overgangen fra barnehage til skole, kan skape nødvendige forstyrrelser og bidra til nye erkjennelser i institusjonene.

Referanser

Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. (Ph.d.-avhandling), Linneaus University, Kalmar, Sweden.

Akerman, 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. In: Lillemyr, O. F., Docket, S., & Perry, B. (Eds.), *Varied perspectives on play and learning: Theory and research on early years education* (pp. 37-53). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. [Adaption, liberation and democracy]. *Første steg*, 2, 24-28.

Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the mosaic approach to listen to young children. In: Kjørholt, A. T. & Moss, P. (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29-51). London: Policy Press.

Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces. Children's and adult's participation in designing learning environments*. Florence, KY, USA: Routledge.

Corsaro, W., & Molinari, L. (2000). Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 16-33

Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. Oslo: Dreyer

Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.

Dockett, S., & Perry, B. (2007). Children's transition to school: changing expectations. In: Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (Eds.), *Informing transition in the early years. Research, policy and practice* (pp. 92-104). Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.

Einarsdóttir, J. (2014) Play and Literacy: A Collaborative action research project in preschool. *Scandinavian journal of education and research*. 58(1), 93-109.

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*. (Ph.d.avhandling). Kongsberg: Høgskolen i Sørøst-Norge.

Hogsnes, H. D. (2015). Children's experiences of continuity and discontinuity in the transition from kindergarten to school. The potential reliance on books as boundary objects. *International Journal of Transition in Childhood*, 8, 3-13.

Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barneha-geforskning*, 7, 1-24.

OECD (2015). Early childhood education and care. *Policy review*. Paris: OECD.

Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education*. Wellington: Ministry of Education, New Zealand.

Rambøll Management. (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*. Oslo: Rambøll.

Solstad, T., Jansen, T. T., & Øines, A. (under arbeid). *Lesepraktis i barnehagen. Inn i litteraturen på mange måter*. Bergen: Fagbokforlaget.

Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* [Talk about picture books! A study of kindergarten children's reception]. (PhD thesis), Universitetet i Agder, Kristiansand.

Noter

- 1 Artikkelen tar utgangspunkt i en presentasjon på en bildebokkonferanse ved høgskolen i Sørøst-Norge i 2017. Konferansen ble gjennomført i forbindelse med etablering av nordisk nettverk, *Les i nordiske barnehager*. Deler av empiri og analyser er tidligere publisert i artikkelen. Hogsnes, H.D. (2016) Children's experiences of continuity and discontinuity in the transition from kindergarten to school. The potential reliance on books as boundary objects. *International Journal of Transition in Childhood*, 8, 3-13.
- 2 Dette er en svært vanlig praksis i Norge. Barna som skal begynne på skolen i august måned møter fadderne sine på våren, i mai eller juni måned.