

## R

# Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning

Hilde Dehnæs Hogsnes

### Sammendrag

Dette bidraget har bakgrunn i en studie av barns erfaringer av sammenhenger og brudd i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. Hovedfokus i studien ligger i å innhente kunnskap fra barn om deres erfaringer i overgangen. I artikkelen presenteres noe av det observasjonene fra et feltarbeid med barn kan fortelle om barns erfaringer når de slutter i barnehagen og begynner på SFO. Prosjektet har en etnografisk tilnærming der barns egne fotografier fra barnehage, skole og SFO har vært utgangspunkt for observasjoner og samtaler med barna underveis. Studien viser betydningen av at SFO-medarbeidere har kunnskap om barnas tidligere erfaringer fra barnehagen og at SFO inkluderes i samarbeidet om å utvikle gode overgangspraksiser når barn slutter i barnehagen for å begynne på SFO og skole.

### Abstract

This contribution is based on a study of children's experiences of continuity and discontinuity in the transition from kindergarten to after-school care. The focus of the study is to gather information from children about their experiences in the transition. This article presents what some observations from a fieldwork with children can tell about children's experiences when they leave the kindergarten and enter after-school care. The project has an ethnographic approach in which children's own photographs from kindergartens, schools and after-school care have been the basis for observations and conversations with the children along the way. The study shows that cooperation with after-school care is of crucial importance for developing good transition practices. It also shows the importance of the employees' knowledge of children's previous experiences from kindergarten.

## Innledning

Artikkelen har til hensikt å belyse hvordan barn kan erfare sammenhenger og brudd i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning (SFO). I dag tilbringer de aller fleste skolestartere i Norge mye tid i SFO og dekningsgraden er høyest blant de yngste (Jakhelln 2012)<sup>1</sup>. Barnehage og skole har et felles ansvar for å tilrettelegge for at barn

skal oppleve gode overganger og sammenhenger mellom institusjonene (Kunnskapsdepartementet 2006, 2011). Mens det er en tydelig forventning fra myndighetenes side om at barnehagen skal samarbeide med skolen om dette, kan betydningen av samarbeid med SFO synes å være noe nedtonet: «Barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt

skolefritidsordning...» (Kunnskapsdepartementet 2011, min utheving). Ettersom det har vært rettet lite oppmerksomhet mot SFO, så vel i offentlige dokumenter som i forskning (Foss 2011; Saar, Løfdahl, og Hjalmarsson 2012), finner jeg det interessant å se nærmere på barns muligheter for å erfare sammenhenger og brudd i overgangen mellom barnehage og SFO.

I likhet med barnehagen er ikke deltakelse på SFO pliktig. Både barnehage og SFO faller utenfor opplæringsloven. Den opprinnelige intensjonen med SFO i Norge var at den skulle baseres på omsorg, lek, sosial læring og kulturelle aktiviteter (Haug 1994). Disse begrepene står sentralt også i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2010a) og det er i stor grad tilrettelagt for lek og hverdagsaktiviteter i begge institusjonene. I denne undersøkelsen finner jeg det verdt å se spesielt på de mulighetene barna gis for å erfare sammenhenger i lek og hverdagsaktiviteter.

En særlig hensikt med studien er å involvere «barns stemmer» i utviklingen av kunnskap om hvordan barn kan erfare sammenhenger og brudd i overgangen fra barnehage til SFO (Clark 2005). Det har vært mer vanlig å forske *på* barn enn å forske *med* barn (Clark, Kjørholt, og Moss 2005). Å forske *med* barn har så vel en demokratisk som epistemologisk dimensjon. Betydningen av å involvere barns stemmer ses i lys av FN's barnekonvensjon<sup>2</sup> og barns rett til å bli hørt i saker som angår dem i samfunnet, og i lys av betydningen av å se barn som aktive deltakere i forskningsprosesser (Clark 2005, 2010).

## Bakgrunn og forskningsspørsmål

Den etnografiske studien har bakgrunn i en casestudie (Hogsnes og Moser 2014), en

spørreundersøkelse etterfulgt av tre fokusgruppeintervjuer med pedagogiske ledere, førsteklasseledere og SFO-ledere i en kommune i Norge. Gjennom casestudien undersøkte vi pedagogiske lederes, SFO-lederes og 1. klasselæreres prioriteringer av tiltak som hadde til hensikt å gi barn muligheter for gode overganger og opplevelse av sammenheng når de slutter i barnehage for å begynne på SFO og skole. Studien viste at prioriterte tiltak som hadde til hensikt å gi barn opplevelser av sammenheng kunne knyttes til tidligere forskning av Broström (2009) og Fabian (2007) og deres beskrivelser av ulike former for kontinuitet: *sosial, fysisk, filosofisk* og *kommunikasjonsmessig kontinuitet*. Mens sosial kontinuitet kan knyttes til tiltak som har til hensikt å tilrettelegge for og ivareta vennskapsforhold og gode relasjoner mellom barn og ansatte i institusjonene, kan fysisk kontinuitet knyttes til betydningen av å møte et kjent fysisk miljø; som at barna får møte og bli kjent med det fysiske miljøet før oppstart i SFO. Filosofisk kontinuitet kan relateres til ulike pedagogiske og verdimeslige forutsetninger for innhold og arbeidsmetoder i institusjonene, som ulike forutsetninger for lek og læring, og den kommunikasjonsmessige kontinuiteten til dialogen og informasjonsutveksling mellom ansatte, barn og foreldre i overgangene (Broström 2009; Fabian 2007).

Casestudien (Hogsnes og Moser 2014) viste at så vel 1.klasselærere som pedagogiske ledere og SFO-ledere selv vurderte barnehagens samarbeid med SFO som mindre viktig enn samarbeidet med skolen. Den arena barna møter 1. august, inntil tre uker før skolestart, er imidlertid SFO. I fokusgruppeintervjuene gir de pedagogiske lederne uttrykk for at SFO kan glemmes i de skoleforberedende aktivitetene og at noen barn kan reagere med

skuffelse ved oppstart i SFO. Barnehagepedagogene erkjenner at de selv kan bidra til «skuffelsen» gjennom de forventningene som skapes i arbeidet med overgangen. I barnehagen blir barna forberedt på å begynne på skolen. Sentrale spørsmål er om SFOs potensielle betydning for barna i overgangen fra barnehage til skole blir undervurdert og hvilken betydning SFO kan ha for barns erfaringer av sammenhenger i overgangene (Hogsnes og Moser 2014). En evaluering (Kvelling og Wendelborg 2002) viser at det i liten grad er tilrettelagt for at SFO kan samarbeide med barnehagene i Norge. I dette bidraget vil jeg, gjennom analyser av materiale fra det videre feltarbeidet med barn, fokusere på: *Hvordan erfarer barn sammenhenger og brudd i overgangen fra barnehage til SFO og hvordan kan barnas erfaringer ses i lys av ulike former for kontinuitet?*

Overgang fra barnehage til SFO vil nødvendigvis innebære opplevelser av både sammenhenger og brudd. Barn forventer brudd og vil oppleve noe nytt ved skolestart (Dockett og Perry 2007). Samtidig kan overgangene innebære utfordringer. Denne studien tar utgangspunkt i at mennesker, i situasjoner med store forandringer, også vil søke etter sammenhenger (Bronfenbrenner 1979). Med bakgrunn i tidligere erfaringer vil barna re-orientere seg i en setting som er ny for dem (Ackesjö og Persson 2014).

## Teoretisk forankring

Begrepet *erfaring* brukes her i lys av Deweys (1974: 47) forståelse av *kontinuitet i erfaring*. Prinsippet om «kontinuitet i erfaring» betyr at enhver erfaring tar opp i seg de erfaringer som har gått forut og forandrer, på ulike måter, samtidig kvaliteten på de erfaringer som følger etter. Under enhver omstendighet finnes det sammenhenger som

på godt eller vondt påvirker de holdninger som er medbestemmende for kvaliteten i de følgende erfaringer. Erfaringene er grunnleggende sosiale og knyttes til omgivelser og ting (Dewey 1974). Prinsippet om kontinuitet i erfaring ses også i lys av Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori. Erfaringer med sammenhenger kan, ifølge Bronfenbrenner, knyttes til ulike systemer eller nivåer: til de arenaer barna ferdes på, til relasjonen mellom de ulike arenaene, til de kulturelle mønstre i kulturen og til arenaene som barna selv ikke ferdes på, men som er av betydning for dem. Et nøkkelbegrep hos Bronfenbrenner er *meso*. Meso betegner relasjonene mellom de erfaringer barnet gjør seg i ulike miljø. I denne teksten vil meso representere relasjonene mellom de erfaringer barn gjør i barnehagen og på SFO. Betydningen av ulike *påvirkningsfaktorer på mesonivå*, eksempelvis betingelser for ivaretagelse og etablering av vennskap i overgangen, vil drøftes i lys av Bronfenbrenners teori om betydningen av sammenheng mellom ulike *mikronivå*. Mikronivå beskrives som arenaer barna kjenner gjennom en lengre tids relasjon (Bronfenbrenner 1979). I denne studien representerer mikronivå barnehage og SFO. Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori og Deweys (Dewey 2001, 2004, 2005) erfaringsbegrep vil i artikkelen benyttes som et teoretisk rammeverk i analysene av fire observasjoner fra feltarbeidet med barn.

## Design og metode

Mye av forskningen rundt SFO i Norge er gjort på 90-tallet og i forbindelse med reform-97<sup>3</sup>. Mens forskningen på 90-tallet var mer rettet mot 6-åringens «behov» enn mot de ulike kontekster 6-åringene befant seg i (Jansen 2000) er fokus i denne studien rettet

mot det kontekstuelle (Bruner 1996; Charmaz 2006; Dewey 2005). Observasjoner og samtaler med barn er gjennomført på de arenaer barna ferdes på og hensikten er å samle kunnskap om barns synspunkter og erfaringer fra deres egen hverdag. Designet for feltarbeidet med barn, er inspirert av Alison Clark (2005) og hennes beskrivelse av *mosaic approach*. I den hensikt å gi de med minst makt og status innflytelse, ses barn som medforskere. Barna deltar aktivt i forskningsprosessen gjennom å selv dokumentere hva som er av betydning for dem.

«Sannheten» om så vel barnehage som SFO ses som noe som kommer til uttrykk gjennom menneskelige samhandlinger i ulike kontekster. Barns kunnskaper om og forventninger til SFO skapes i møte med andre. De skapes i møte med barn og ansatte i barnehagen, i barnets hjemmemiljø, i møte med barn og ansatte i SFO, samt i møte med fysiske rom og objekter. I denne studien skapes de også i møte med meg som forsker. Både barna og jeg er lærende og oppdagende mennesker. Gjennom ulike fremstillinger, sosiale og materielle praksisformer og diskurser konstrueres kunnskapen om hva SFO er (Fangen 2010). Barnas perspektiver og søken etter sammenhenger kommer til uttrykk i deres egne dokumentasjoner, i samtaler underveis, samt i deres handlinger i *lek og hverdagsaktiviteter* på SFO.

Barn er ingen homogen gruppe og må møtes på egne premisser. I denne studien er barns egne fotografier fra de ulike institusjonene utgangspunkt for samtaler og ment som støtte for barna i å formidle egne opplevelser, erfaringer og synspunkter underveis i overgangen. Samtidig fungerer fotografiene som underliggende materiale i analyseprosessen. I analyseprosessen anvendes en abduktiv tilnærming. Abduksjon springer ut av empiriske data, men avviser

ikke teoretiske forestillinger (Alvesson og Sköldbberg 1994). I dette ligger en erkjennelse av at så vel forskningsspørsmål som egen for forståelse legger noen premisser for mitt møte med barna og arbeidet med analyseprosessen. Ettersom barna selv får dokumentere hva som har betydning for dem, får de samtidig i stor grad velge fokus i kunnskapsproduksjonen (Clark 2005).

### **Datainnsamling og undersøkelsesdeltakere**

Feltarbeidet foregikk i perioden april til september 2013. Observasjoner og samtaler fant sted i barnas hverdagslige kontekst og beskrivelsene hadde til hensikt å involvere perspektivene til barna i like stor grad som mine. Undersøkelsesdeltakere var 15 barn, fra tre barnehager, i en kommune i Sør-Norge. Av hensyn til krav om anonymitet ble utvalget ikke hentet fra samme kommune som casestudien. Kriterier for utvelgelsen av barnehager var at de var av noe ulike størrelse, samt hadde ulik organisering med hensyn til aldersinndeling og gruppestørrelser. Utvalget av informanter blant barna ble foretatt av de pedagogiske lederne. Kriteriene for utvalget var at begge kjønn skulle være representert og at barna skulle til ulike skolefritidsordninger. En forutsetning var at barna selv ønsket å delta og at barnas foreldre samtykket i deres deltakelse. Barnas samtykke ble først hentet inn av de pedagogiske lederne. Samtykke fra barna ble så hentet inn av meg. Dalen (2011) bruker betegnelsen *aktivt samtykke*, hvilket kan illustrere barns samtykke som en *løpende prosess* (Einarsdóttir 2007b). I denne studien ble samtykke fra barna innhentet underveis i forskningsprosessen og det var ikke et krav at alle skulle delta på alt. Ved et av SFO-besøkene valgte et barn bort å fotografere ettersom barnet heller ville leke. Dette ble selvsagt anerkjent. Jeg så det å

følge opp barnas ønsker og interesser som sentralt for en etnografisk studie der fleksibilitet og deltakelse på informantenes premisser var vesentlig. Det var viktig å formidle til barna at jeg var der for å lære av dem (Dalen 2011; Einarsdóttir 2007a).

Datagrunnlaget ble generert gjennom observasjoner og samtaler med de 15 barna i de tre barnehagene og med de samme barna etter oppstart i tre ulike skolefritidsordninger. I datamaterialet inngår feltnotater og nedtegnede observasjoner fra 13 dager i barnehager, 11 dager i SFO før og etter skolestart, syv dager i skole før og etter skolestart, fotografier fra 15 barn i de ulike settingene, samt syv transkriberte samtaler med barna før og etter SFO- og skolestart. Samtalene ble gjennomført i barnehagenes lekerom, i grupperom på skolen og i SFOs lokaler. En samtale ble gjennomført i skolens friminutt på uteområdet. Lengden på samtalene med barna og antall barn i samtalene varierte. En samtale ble gjennomført med et barn alene, de øvrige med to til fem barn sammen, etter tur og ut ifra barnas egne ønsker. Samtalene varierte fra 11–42 minutter. Totalt ble 3 timer og 10 minutters samtale transkribert. Som empirisk materiell inngår også relevante dokumenter; her i form av en fagrapport som ble sendt fra barnehage til skole før oppstart i SFO. I fagrapporten fortalte de pedagogiske lederne noe om hva barna hadde lært, lekt og opplevd sammen det siste året i barnehagen og hvordan pedagogene i barnehagen hadde arbeidet sammen med barna.

### Analyser

Analysearbeidet er en kontinuerlig prosess som startet samtidig med datainnsamling. En bevissthet rundt *hvordan* jeg ser, *hvor* situasjonen oppstår, *når* den skjer og *hvem*

som ser står sentralt i hele forskningsprosessen, også når jeg skriver feltnotater og tolker observasjoner underveis (Postholm 2010). Min erfaring inkorporeres i beskrivelsene og analysene. Dette har en etisk dimensjon gjennom at jeg på en mest mulig redelig måte legger mine egne subjektive tolkninger inn i observasjoner og analyser av barns handlinger og uttalelser underveis (Charmaz 2006; Postholm 2010) og gjennom at prosessen gjøres transparent slik at den kan etterprøves av andre (Braun og Clarke 2006). Tilnærmingen skal synliggjøre at nedtegnede observasjoner alltid vil være subjektive framstillinger og at jeg må være villig til å velge teori ut ifra mulighet for tilpasning, forklaringskraft og anvendelighet (Alvesson og Sköldberg 1994). Tidligere forskning kan, slik tilfelle er i denne studien, benyttes både som utgangspunkt for forskningen, til inspirasjon underveis og til teoretisering. Det vesentlige er at datainnsamling, dataanalyse og teoretisering foregår parallelt (Charmaz 2006; Postholm 2010).

*Klatrestativ var noe av det mange av barna tok bilder av, både i barnehagene og ved første besøk på SFO.*

Analyseprosessen følger den *konstant komparative metoden*, slik den beskrives av Postholm (2010: 87–91). Analyseprosessen består av *åpen, aksial og selektiv* koding. *Åpen koding* er den delen av analysen hvor man navngir og kategoriserer fenomener. Man ser etter og oppdager mønstre i datamaterialet. Den *aksiale kodingen* er en mer fokusert og selektiv fase. Kategoriene deles opp og relateres til subkategorier. Målet er å spesifisere et fenomen ved hjelp av de forhold som skaper dem: som konteksten, handlings- og integrasjonsstrategier og konsekvensen av disse strate-

giene. I den *selektive kodingen* samles kategoriene i en eller flere hovedkategorier. En hovedkategori i denne studien ble *kontinuitet i lek og hverdagsaktiviteter*. Jeg vil i det videre vise hvordan barnas dokumentasjoner, uttalelser og handlinger kunne inngå i en slik form for kodingsprosess der innsamling av data og analyser foregår parallelt.

## Resultater og drøfting

Analyseenhetene som presenteres tolkes her i lys av ulike former for kontinuitet: *fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet* (Broström 2009; Fabian 2007). Underveis i feltarbeidet vises noen «mønstre» i barnas dokumentasjoner som kan kategoriseres under de ulike kategoriene. Et eksempel på slike mønstre er barnas dokumentasjoner av *klatrestativer* i barnehage og SFO. I samtalen før oppstart i SFO gir barna uttrykk for å ha store forventninger til *klatring i klatrestativene* i skolegårdene. Dokumentasjonene av klatrestativer kan kategoriseres under *fysisk kontinuitet*, som kontinuitet i form av lekemateriell. Barnas uttalelser underveis kan samtidig illustrere hvordan barnas vektlegging av *klatring*, kunne «forfølges» og bidra til at analysearbeidet ble en kontinuerlig prosess (Charmaz 2006; Postholm 2010). Analysearbeidet viser kompleksiteten i klatrestativets betydning for barnas erfaringer med kontinuitet.

### Klatrestativets betydning(er)

På våren, da barna gikk i barnehagen, var det «å klatre» det de fleste av barna sa at de gledet seg mest til når de skulle begynne på skolen. Klatrestativ var noe av det mange av barna tok bilder av, både i barnehagene og ved første besøk på SFO. I de etterfølgende samtalen med barna kom barnas synspunkter på betydningen av klatrestativer og

klatring til uttrykk på flere måter. Klatring knyttes til selve klatringen; til følelsen av å mestre og til rollelek; som «å være apekatter» og leke «romskip». Det knyttes også til det mer sanselige: «å bare henge og slippe tærne liksom». I mine videre observasjoner, etter oppstart i SFO og skole, syntes klatrestativene også å fungere som møtesteder for barna, et sted å være sammen og ha det gøy. Det er i og rundt klatrestativene de fleste av barna befinner seg når de har friminutt eller er på SFO. Det viser seg å være et møtested, også for yngre og eldre elever. Da jeg en morgen på høsten møter «Mie» på SFO før undervisningen spør jeg henne hvordan det er å gå på skolen.

Mie: «Kjempegøy.»

Jeg: «Kjempegøy, så flott. Hva er det som er kjempegøy?»

Mie: «Det er kjempegøy i friminuttene.»

Jeg: «Og, ja, så det er gøy i friminuttene?»

Mie: «Ja, for da kommer fadderne mine.»

Jeg: «Da møter du fadderne dine, ja. Hvor mange faddere har du?»

Hun viser meg tre fingre og smiler.

Mie: «De pleier å komme til oss i friminuttene. De er på en annen skole, men de møter oss her ved klatrestativet.»

Fadderne, de eldre elevene på skolen som har et spesielt ansvar for å følge opp og hjelpe de nye 1.klassingene, synes å være høyt verdsatt av barna. Mies uttalelse om at fadderne «er på en annen skole», kan forstås i lys av at skolens uteområde er organisert slik at det er et område for de eldre elevene og et for de yngre. Mens de yngste har sitt lekeområde i nær tilknytning til SFO-lokalene, får de eldre elevene oppholde

seg flere steder. Når de møtes er det ved klatrestativet. Klatrestativet synes å fungere som et sted for opprettholdelse av – og etablering av nye vennskap.

Når jeg går tilbake i materialet ses en endring i barnas forventninger. Etter at barna, før sommerferien, har vært på førskoledager<sup>4</sup> og møtt fadderne sine, er ikke lenger «å klatre» det første svaret barna gir når jeg spør hva de gleder seg mest til når de begynner på skole og SFO. Det de fleste av barna gleder seg aller mest til er å møte fadderne sine. De ulike perspektivene på *klating* og *klatrestativets* betydning kan tolkes slik at leken og aktiviteten rundt klatrestativene bidrar til så vel *sosial* som *fysisk* kontinuitet (Broström 2009; Fabian 2007). Barnas dokumentasjoner og uttalelser viser hvordan ulike former for kontinuitet virker sammen og forutsetter hverandre. De viser også hvordan barns forventninger til overgangen endres underveis i prosessen.

### **SFOs betydning for barns opplevelse av fysisk og sosial kontinuitet i overgangen**

Med bakgrunn i forskningsspørsmålet, om hvordan SFO kan bidra til at barn erfarer ulike former for sammenhenger og brudd i overgangen og hvordan disse kan ses i lys av ulike former for kontinuitet, vil jeg videre presentere observasjoner av tre barns erfaringer med det fysiske miljø i overgangen. Observasjonene vil tolkes i lys av Deweys (1974) forståelse av kontinuitet i erfaring og Bronfenbrenners (1979) vektlegging av påvirkningsfaktorer på mesonivå. Underveis vil resultatene også ses i lys av annen relevant forskning (Ackesjö og Persson 2014; Broström 2003, 2009; Fennefoss og Valvik 1997; Hviid 2012; Hviid og Gammelgaard 2012; Saar m.fl. 2012). Observasjonene ble først skrevet som

feltnotater fra dager i barnehage, skole og SFO. Feltnotatene ble så delt opp i ulike interaksjonssekvenser og satt inn i kontekstuelle rammer, som analyseenheter med egne refleksjoner i marginen. Mine egne refleksjoner underveis viser hvordan mine subjektive tolkninger av barnas handlinger foregår gjennom forskningsprosessen (Charmaz 2006; Postholm 2010). Gjennom en presentasjon av Theo og hans barnehagevenners møter med to ulike SFO, vil jeg gi en illustrasjon på det fysiske miljøets betydning for sosial kontinuitet; for barns muligheter for etablering og opprettholdelse av vennskap.

### **Møte med det fysiske miljø i SFO**

Jeg møter Theo i barnehagen. Vi har vært sammen i barnehagen en dag tidligere og i dag har jeg et kort møte med Theo og fire andre barn.

Jeg spør barna hva de gleder seg aller mest til ved å begynne på skolen ... Theo forteller at det han gleder seg aller mest til er å leke i skogen på skolens uteområde. Han vil bygge hytte der. ... Når jeg forteller barna at de skal få ta bilder av det de liker aller best i barnehagen i dag, sier Theo «Åh, ja. Men, da må vi gå ut.» To av de andre barna bekrefter «Ja, det må vi.» En annen nikker.

I barnehagen har de en liten skog innenfor gjerdet. Når barna tar bilder for å vise meg hvor de liker aller best å være, er det denne skogen barna tar flest bilder av. Det synes som om leken i skogen er viktig for barna. Jeg møter Theo igjen på SFO i begynnelsen av august. Mens de fleste av barna synes å være i lek med andre barn, sitter Theo for seg selv. Jeg går bort til han og spør hvordan han har det.

Theo forteller at han synes at det er «litt kjedelig» på SFO. Han sier: «Men, nå er det bare ti dager til jeg skal begynne på skolen.»

Det synes som om Theo venter på at skolen skal begynne. Tre uker senere møter jeg Theo i skolen. Jeg sitter ved siden av Theo i klasserommet. Det er Theo som har funnet fram en ledig stol, plassert den ved siden av sin egen pult og invitert meg til å sitte der. Etter undervisningen gjør jeg feltnotater.

... Underveis i undervisningen, som da lærer går ut av klasserommet for å komme tilbake utkledd som heks, kommer Theo med små oppfordringer til meg: «Nå må du følge med ..., nå blir det morsomt.» Under høytlesing i det lille rommet ved siden av klasserommet passer han på at det er plass til meg ved siden av han på benken. Han klapper litt forsiktig på den, som for å vise at her er det plass. Han synes å like boka som blir lest og ler mye underveis. ... Senere i undervisningen følger han oppmerksomt med. Ettersom han kan lese litt fra før får han lese ordene lærer har skrevet på tavla baklengs. ... Om noen av de andre barna mangler noe, som blyantspisser, er Theo hjelpsom og tilbyr dem å låne hans.

Theo virker fornøyd og engasjert gjennom formiddagen. Det ser ut til at han trives. Etter undervisningen er vi tilbake på SFO og jeg ser Theo igjen sitte for seg selv. Han sitter på en stein et stykke unna klatrestativet og sandkassa. Jeg går bort til han og spør hva han har gjort på SFO i det siste, om han har fått bygget hytta i skogen. Theo sier

Vi får ikke lov å gå dit uten voksne. Det er bare lov for de store.

Theo forteller meg noe om hvordan overgangen fra å være eldst i barnehagen til å bli yngst på skole og SFO kan være (Kunnskapsdepartementet 2008). I barnehagen var Theo en av dem som fikk lov til å leke litt ute alene. Nå er han, i kraft av å være yngst, en av de som møter begrensingene. Jeg lurte på hvilke forventninger Theo har hatt til SFO og søker i datamateriale fra observasjonene i barnehagen. På våren, da Theo fikk spørsmål fra en ansatt i barnehagen om hva SFO var sa han:

Det er en skole, men jeg vet ikke hva vi gjør der.

Uvissheten om SFO gjaldt ikke kun for Theo. Det er gjerne skolestarten voksne i barnets omgivelser fokuserer på. For barn som er forberedt på å begynne på skolen 1. august svarer ikke SFO nødvendigvis til forventningene (Hogsnes og Moser 2014).

*Theo har ikke lenger fri tilgang til skogen slik han hadde i barnehagen. Skogen tilhører de eldste.*

I en evaluering utført av Kvello og Wendelborg (2002), gir barn uttrykk for at de i stor grad får utfolde seg fritt på SFO. *Fritt* kan forstås på ulike måter. Ordet *fritt* markerer, ifølge Dewey (2005: 352), forskjellen mellom *erkjennelsens* og *vanens* prinsipper. Vanen har den funksjon å gjøre en erfaring tilgjengelig for etterfølgende erfaringer, men tillater ikke, i motsetning til erkjennelsen, skiftende betingelser. Ettersom vanen antar at den nye situasjon er den samme som den gamle, ligger det ikke innenfor vanens rekkevidde å forutsi variasjoner. Som følge av dette kommer vanen ofte i veien for «det nye». Man må kjenne til betingelsene for en vane for å



kunne være i stand til å foreta endringer som kan tilpasse dem til nye betingelser (Dewey 2005). Perspektivet viser betydningen av at barn får gjøre seg kjent med nye betingelser for lek og aktiviteter i overgangen fra barnehage til SFO. Det viser også betydningen av at de ansatte i SFO har kunnskap om barnas tidligere erfaringer. De ansatte må gis mulighet for å tilrettelegge miljøet på en slik måte at barna kan erfare kontinuitet i overgangen.

Observasjonene av Theo viser hvordan barns handlingsmuligheter kan begrenses når de går fra å være eldst i barnehagen til å bli yngst på SFO. Theo har ikke lenger fri tilgang til skogen slik han hadde i barnehagen. Skogen tilhører de eldste. Med tanke på barnas forventninger til leken i skogen og deres glede over å skulle møte fadderne, de eldre elevene som har et spesielt ansvar for å hjelpe de yngste; kunne fadderne hatt et spesielt ansvar for de yngste barna i leken i skogen? I motsetning til i klasserommet består SFO av aldersblandede grupper. Hviid (2012) argumenterer for at disse gruppene gir andre muligheter enn de aldershomogene. Barna støtter, hjelper og løser i større grad oppgaver sammen i aldersblandede grupper. Eldre elever kan strukturere leken slik at de yngre barna gis bedre muligheter. Ved hjelp av eldre elever på SFO kunne Theo og vennene hans få utvikle leken i skogen videre.

Som en illustrasjon på variasjon i materialet vil jeg videre presentere to av Theos barnehagevenners møte med det fysiske miljøet i en annen SFO. På mitt første besøk observerer jeg David og Petter som kommer ut fra garderoben i fullt regntøy. Også hodene er dekket til med hettene godt snørt igjen under hakene. Jeg blir nysgjerrig på antrekket ettersom det er sol og ca. 20 grader ute.

Jeg spør om jeg kan få være sammen med dem. De nikker og forteller hvor de skal. Vi går sammen mot skogholtet. På vei mot skogholtet forteller David: «Petter og jeg var ikke gode venner i barnehagen ... når vi var 4 år. Da var han litt slem mot meg. Du slo meg du, Petter. Ikke på lille avdelingen, da. Bare litt ...» «Ja», sier Petter, «men ikke nå.» David svarer «Nei, ikke nå, for nå leker vi jo så godt. Vi vil jo ikke slå de vi leker med.»

Da vi har kommet fram til skogholtet forstår jeg hvorfor de har dekket seg til. Det er tett i tett med brennesle bak trærne og de må være godt og vel en meter høye. Inne i all brennesla ligger det flere planker. De setter plankene opp mot en trestamme. Petter klatrer opp i treet for å legge en planke på tvers.

Petter forteller meg at det skal være tak og spør: «Kan vi bruke hammer og spiker?» Jeg svarer at de må spørre de som jobber her, at jeg ikke bestemmer slikt. «Ok, da gjør jeg ikke det nå.» Vel oppe i treet tar de av seg regntøy og støvler. De leker at de er fuglemennesker. ... På et tidspunkt blir Petter oppmerksom på bildene som er tatt og vil kommentere de. Men, han ombestemmer seg snart og sier «Nei, jeg vil bygge. Vi kan snakke om det en annen gang.» Han viser meg hendene sine og forteller at han har brent seg på brennesle. «Jeg går og leker, for da kjenner jeg det ikke så godt.»

David og Petter forteller meg noe om det fysiske lekemiljøets betydning for vennskap. David og Petter lekte helst i skogen innenfor gjerdet da de gikk i barnehagen. De skoleforberedende aktivitetene jeg deltok i med

de samme barna foregikk også i hovedsak ute, på en naturlekeplass. Det ser ut til at David og Petter fortsetter leken og hyttebyggingen på SFO.

Både Theo, David og Petter fikk besøke SFO på våren, før oppstart i august. For de fleste av barna syntes oppstart i SFO også å være en positiv opplevelse. Samtidig ses eksempler som forteller noe om store variasjoner i barns erfaringer av sammenheng i overgangen. Når David og Petter handler ut ifra erfaringer fra barnehagen kan dette knyttes til det Bronfenbrenner (1979: 213) betegner som en *trans-kontekstuell dyade* i overgangen. En transkontekstuell dyade beskrives som et «vandrende to-personsystem» som engasjerer seg i aktiviteter i mer enn en setting. Ifølge Bronfenbrenner (1979) vil slik deltakelse kunne skape forutsigbarhet og trygghet, noe som bidrar til videre kommunikasjon og fellesskapsfølelse. Den mest betydningsfulle dyade er den *primære*. En primær dyade knyttes til mikronivå og representerer relasjoner som vedvarer over tid. Når to personer deltar i en felles aktivitet vil de sannsynligvis utvikle mer differensierte og varige følelser overfor hverandre. Gjennom felles aktivitet har relasjoner en tendens til å utvikle seg i retning av primære dyader (Bronfenbrenner 1979: 58). Ifølge David var ikke Petter og han så gode venner i barnehagen. I henhold til observasjoner fra barnehagen på våren lekte både David og Petter mye i skogen, men de lekte ikke så mye *sammen* før oppstart i SFO. Observasjonen kan vise hvordan deres relasjon har utviklet seg gjennom felles lek og aktivitet på SFO. Petters ønske om å fortsette leken til tross for at han har brent seg på brennesle kan vise hvor stor betydning denne leken på SFO har for han.

Observasjonene av Theo, David og Petter viser betydningen av at det *fysiske*

miljøet og strukturen ikke hindrer barn i å erfare *sosial* kontinuitet i overgangen fra barnehage til SFO. En nyere undersøkelse fra Sverige (Ackesjö og Persson 2014) om barns overgang fra førskole til førskoleklasse bekrefter det fysiske miljøets betydning for relasjoner og samspill. Med bakgrunn i tidligere erfaringer, re-orienterer barna seg i en ny setting. De benytter seg av venner fra tidligere sosiale fellesskap som et springbrett for nye allianser. Et spørsmål knyttet til arbeidet med å tilrettelegge for at barn får erfare sammenheng er om nettopp barns egeninitierte lek i SFO er noe av det som kan gi barn erfaringer med sammenhenger mellom institusjonene. I barnehagen og på SFO er det fysiske miljø tilrettelagt for at barn i stor grad kan leke på eget initiativ (Fennefoss og Valvik 1997; Kvello og Wendelborg 2002).

Flere undersøkelser viser at det er spesielt viktig for barn å ha venner (Bratterud, Sandseter og Seland 2012). Dette gjelder også i overgangen fra barnehage til SFO og skole (Broström 2003, 2009; OECD 2006: 69). En studie (Kragh-Müller og Einarsdottir 2010), basert på undersøkelser av barns synspunkter på barnehage og skole i Danmark og Island, viser betydningen av lek og relasjonelle forhold for barns trivsel. Barna ga uttrykk for at samlinger i barnehagen der de måtte sitte stille var kjedelige. Det samme gjaldt for en undervisningsform i skolen der barna ble tillagt en passiv rolle. Undersøkelsen konkluderer med at vennskapsforhold mellom barna, egenaktivitet og gode relasjoner mellom barn og pedagoger er vesentlige forutsetninger for gode læringsmiljø i institusjonene.

Lidén (1994) viser hvordan ramme-faktorene i SFO kunne begrense, men samtidig representere muligheter for barna.

SFO-ansatte må kunne oppfatte det som er viktig for samværet barna imellom og gi barna handlingsrom. Utfordringen er å gi status til den uformelle organiseringen og verdsette de sosiale ferdigheter og kunnskaper barna sitter inne med. Barn, som Mie, Theo, David og Petter, kommer til SFO med egne planer og ideer og personalet må planlegge med tanke på å kunne gi rom for disse ideene og barns spontane initiativ (Fennefoss og Valvik 1997). Ifølge Dewey krever kontinuitet i erfaring en form for tilrettelegging som tar utgangspunkt i barns praktiske sosiale aktiviteter (Dewey 2005). Jeg vil nå illustrere hvordan barns ideer og spontane initiativ i hverdagsaktiviteter i SFO kan ha sitt utgangspunkt i tidligere erfaringer fra barnehagen.

### Møte med SFOs innhold og arbeidsmåter

Med bakgrunn i feltarbeidet vil jeg vise betydningen av en form for filosofisk kontinuitet i overgangen, her forstått som kontinuitet i form av innhold og arbeidsmetoder i institusjonene. Jeg vil illustrere dette ved hjelp av to observasjoner av Jacob, et utdrag fra en fagrapport en av barnehagene har sendt til skolen før oppstart i SFO og et utdrag fra en samtale med SFO-leder.

Barna leker på uteområdet på SFO. De fleste av barna leker i klatrestativet. Jeg observerer noen jenters lek i vannsprederen og to SFO-medarbeidere står like i nærheten av meg.

Jacob kommer løpende fra klatrestativet. Nå har han et glasskår i hånda som han gir til en av SFO-medarbeiderne. Han forteller at han har funnet det på bakken. SFO-medarbeideren ser på han og Jacob står med glasskåret i hånda en stund før hun

svarer «Og, ja..» Hun tar imot glasskåret uten å si noe mer. Jacob blir stående å se litt på henne før han går videre. Jeg kommenterer: «Så fint at du plukket det opp, da.» Han snur seg, smiler litt og småløper mot klatrestativet. Den andre SFO-medarbeideren ler litt og forteller meg at det blir en del søppel på utelekeplassen, særlig etter helgene. Jacob hadde, en av de første dagene, «holdt på med å gi søppel til de voksne». Hun ser på den andre SFO-medarbeideren og de ler litt begge to.

Før møtet med Jacob i SFO var jeg kjent med at Jacob hadde erfaring fra et prosjekt om miljø og gjenvinning i barnehagen. Jeg hadde sett hvordan barna forholdt seg til «rydding» ute. Jeg vil illustrere dette gjennom å vise til følgende observasjon fra en vårdag i barnehagen.

Vi har avsluttet måltidet på det store friluftsområde og noen av barna har allerede gått fra «bordet» som er plassert her. Pedagogisk leder har gitt barna beskjed om å legge matbokser og drikkeflasker i sekkene sine før de skal samles i en ring midt på plassen. Jeg ser at Jacob finner fram termos og restene av en brødiskive og er nøye med å legge alt tilbake i sekken.

Jeg kommenterer at han rydder etter seg og han bekrefter, «ja, det er viktig å rydde etter seg».

Barna mestrer godt å ordne mat og drikke selv. Jeg har sett at barna hjelper hverandre dersom noen har vansker med å få åpnet drikkeflasker, bokser eller sekker. Det ligger ikke noe igjen etter dem fra turene. Papir og matrester blir lagt i matboksene før de blir lagt i sekkene.

Prosjektet om miljø og gjenvinning er beskrevet i barnehagens fagrapport for de

eldste barna i barnehagen, rapporten som ble sendt skolen på våren. I fagrapporten finner jeg følgende tekst formulert av barnehagens pedagoger:

”Jeg fant, jeg fant”

I fokusområdet ”Jeg fant, jeg fant” ville vi i hovedsak ha fokus på miljø og gjenvinning og jobbe innen fagområdet natur, miljø og teknikk. Når snøen forsvant dukket det opp mye rart og noen av tingene var like fine etter noen uker under snø. Noe hang vi opp på en hønsenetting i vinduet ved vår dokumentasjonsvegg i fingarderoben. Vi snakket litt om hvordan noe råtnet og ble borte mens andre ting var like hele. ... (...). I barnehagen hadde vi fokus på søppelsortering, og kjøpte nye søppelbøtter til kjøkkenet. Vi merket de med riktige avfallsmerker. Barna var gode på sortering. (Barnehagens fagrapport 2013, mine utdrag)

Med utgangspunkt i min kunnskap og observasjoner av Jacob stilte jeg spørsmålet til SFO-leder om SFO-personale hadde sett og lest denne rapporten. SFO-leder forteller at:

«Nei. Slikt stopper gjerne hos lærerne. Vi blir ikke involvert.» Hun løfter litt på øyebrynene, gir uttrykk for at det ikke er helt greit.

Fordi Jacobs handling på SFO kan ses i lys av barnehagens fagrapport og observasjoner fra pedagogisk tilrettelagte aktiviteter i barnehagen, vil observasjonen i henhold til mitt forskningsspørsmål kunne drøftes i lys av SFOs betydning for barns erfaring med *filosofisk kontinuitet*. Fagrapporten beskriver i stor grad innhold og

arbeidsmetoder i barnehagen og observasjonen viser hvordan Jacobs' erfaringer kommer til uttrykk i en, for han, ny setting.

*Mens de ansatte fokuserer på frie tilbud uten tvang, der barn kan velge eller velge bort egen deltakelse, kan barn se frihet som at pedagogene har noe å by på.*

SFO-leders uttalelse kan vise at SFO nedprioriteres i samarbeidet om overgangen. Gjennom min trans-kontekstuelle deltakelse (Bronfenbrenner 1979) med Jacob hadde jeg kjennskap til Jacobs tidligere erfaringer. Dette kunne bidra til at det var lettere for meg å forstå Jacobs intensjoner. Til tross for min begrensede deltakelse, kan observasjonen vise hvordan *kontinuitet i erfaring* (Dewey 1974) vil kunne oppnås gjennom støtte fra en mentor, eller trans-kontekstuell dyade, som deltar i flere settinger (Bronfenbrenner 1979). Betydningen av slik deltakelse vises i en undersøkelse der barn selv har uttalt seg om hva som er av betydning for dem i overgangen fra barnehage til skole. Undersøkelsen viser at barns erfaringer med sammenhenger kan knyttes til betydningen av støtte fra en kjent pedagog (OECD 2006: 69). Observasjonen av Jacob viser betydningen av at barn får støtte til å overføre egne kunnskaper og erfaringer mellom barnehage og SFO (Broström 2003).

Jacobs rydding av søppel kan knyttes til en søken etter kontinuitet i innhold i hverdagsaktiviteter. Hverdagsaktiviteter står sentralt i både barnehage og SFO (Kvelling og Wendelborg 2002) og aktivitetene på de ulike arenaene har et innhold. I barnehagen er de pedagogiske lederne sammen med barna om *noe*. De er ikke sammen bare for å være sammen (Broström 2012). Barnehage og

SFO kan samarbeide om et innhold i aktiviteter som kan bidra til at barn får erfare sammenhenger i overgangen. En studie av Fennefoss og Valvik (1997) om barns selvforvaltning i SFO bekrefter betydningen av dette. Et engasjerende innhold ses som verdifullt for å bygge opp relasjoner og det å få bruke sin kompetanse blir en forutsetning. Studien viser hvordan pedagogisk arbeid befinner seg i spenningsrommet mellom *struktur* og *frihet* og hvordan de ansatte må utøve sin kompetanse i samarbeid med barna. Institusjoner for fritid og hverdagsliv møter, ifølge Fennefoss og Valvik (1997), denne problematikken sterkere enn for eksempel skolen.

Hviid og Gammelgaard (2012) viser hvordan forståelsen av frihet i Danske fritidshjem og SFO har endret seg gjennom historien. Frihetsbegrepet har i stor grad blitt forstått som *beskyttelse*; som beskyttelse fra «livet i gaten, beskyttelse fra «oppdragelse og styring» og beskyttelse fra «skolens undervisningsform». En nyere undersøkelse viser at når det kommer til relasjonen mellom barn og ansatte kan barn og pedagoger legge ulike forståelser i begrepet. Mens de ansatte fokuserer på frie tilbud uten tvang, der barn kan velge eller velge bort egen deltakelse, kan barn se frihet som at pedagogene har noe å by på. Det handler om tilstedeværelse framfor fravær. Frihet forstås som et ønske om mer aktiv deltakelse fra de ansatte og et ønske om å bli støttet i å få realisere egne liv. Forfatterne understreker at dersom fritidspedagogikken skal bygge på frihet, må pedagogene gå i dialog med barna om hva frihet kan være for dem den er tiltenkt (Hviid og Gammelgaard 2012). Tilstedeværelse, støtte og aktiv deltakelse fra SFO-medarbeiderne ville kunne innebære frihet til å få utvikle et, for barna, kjent innhold. Det kan være frihet *til*, framfor frihet *fra*.

En undersøkelse fra Sverige (Saar m.fl. 2012) løfter fram *kunnskapsmulighetene* som ligger i fritidshjemets praksis. Gjennom å fokusere på kunnskapsmuligheter som åpner seg i det kontinuerlige arbeidet med barna i hverdagen utfordres den økende tendensen til å skulle kontrollere barns læring ut ifra forutbestemte kunnskapsmål. Forskerne taler for en etisk praksis der barn og pedagoger *sammen* utforsker og artikulere muligheter. Perspektivet gir assosiasjoner til barns rett til aktiv deltakelse i planlegging, gjennomføring og vurdering (KD 2011). I henhold til FN's barnekonvensjonen har barn rett til å bli inkludert som aktive deltakere i ulike aktiviteter på de ulike arenaene. Både barnehage og skole har som felles formål å ivareta barns rett til medvirkning i det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet 2010a, 2010b).

## Avsluttende betraktninger

Denne studien illustrerer hvordan barn kan erfare så vel sammenhenger som brudd i overgangen fra barnehage til SFO. Observasjonene viser hvordan barna søker mening i interaksjon med sine nye omgivelser med bakgrunn i sine tidligere erfaringer (Dewey 1974). Muligheter for «kontinuitet i erfaring», her forstått som de former for kontinuitet som Broström (2009) og Fabian (2007) fremstiller, viser at brudd og sammenhenger kan knyttes til så vel *fysiske*, som *sosiale* og *filosofiske* forhold. Aktiv deltakelse fra barna, der barna gis mulighet for selv å erfare ulike former for kontinuitet i overgangen, forutsetter at de ansatte kan forstå og imøtekomme barnas intensjoner og handlinger (Bruner 1999; Dewey 1974). Et vesentlig poeng hos Bronfenbrenner (1979) er at en økologisk overgang betyr mulighet for vekst, men at den samtidig kan

være en sårbar fase med muligheter for stagnasjon. Negative erfaringer, sett ut ifra Deweys perspektiv, betyr at barnet vil få problemer med å få det ut av fremtidige erfaringer som de kunne ha fått (Ejbye-Ernst 2011). Funnene i denne studien kan illustrere sårbarheten, men også muligheter i overgangen fra barnehage til SFO.

Studien kan synes å bekrefte at det i liten grad er tilrettelagt for at SFO kan samarbeide med barnehagene (Kvillo og Wendelborg 2002). Studien viser samtidig betydningen av et samarbeid, en *kommunikasjonsmessig kontinuitet*, mellom institusjonene. Den bekrefter betydningen av sammenhenger *både* mellom de arenaene barn selv ferdes på, og mellom de arenaene som barna selv ikke ferdes på, men som er av betydning for dem (Bronfenbrenner 1979). Etter de siste reformer i så vel barnehage som skole (Kunnskapsdepartementet 2006, 2011) er det behov for mer forskning på hvordan barn selv kan erfare brudd og sammenhenger når de slutter i barnehagen og begynner på SFO. Jeg ser denne studien som et bidrag i arbeidet med å få fram «barns stemmer» i denne forskningen. Tidsaspektet og plas-

seringen i feltet har gitt rom for refleksjon underveis sammen med barna. Dette kan bidra til å få fram «barns stemmer» (Clark 2005). Samtidig vil fremstillingene også være preget av tolkninger. Det å presentere dokumentasjoner og observasjoner for barna har vist seg å være spesielt verdifullt i den hensikt å få deres korrektiver. Det bidro til videre dialog og refleksjon i og med barnegruppene og, i tråd med Clark (2005), til å synliggjøre at barns bidrag i forskningsprosjekter verdsettes.

En god overgang bør ses som en prosess der de ulike partene inngår i et likeverdig samarbeid om å tilrettelegge for at barn kan erfare sammenhenger. Ettersom barn kommer til SFO med ulike erfaringer må en overordnet plan være fleksibel nok til at den kan tilpasses lokale forhold (Pianta og Kraft-Sayre 2003). I arbeidet med å utvikle gode overgangspraksiser må personale i så vel barnehage som skole, i større grad enn det som er vanlig i dag, inkludere SFO i samarbeidet. Med bakgrunn i denne studien vil jeg hevde at SFO, som arena for lek og hverdagsaktiviteter, kan være av særlig stor betydning for barna i overgangen.

## Noter

<sup>1</sup> I dag pålegger opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet 2010b) alle kommuner å ha et tilbud om SFO før og etter skoletid for 1.–4. trinn, og for barn med spesielle behov fra 1.–7. trinn.

<sup>2</sup> FN's konvensjon om barns rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991.

<sup>3</sup> Gjennom reformen ble alder for barns skolestart senket fra 7 til 6 år. Samtidig ble behovet for SFO styrket.

<sup>4</sup> I Norge er det vanlig at skolene inviterer alle kommende skolebarn med foreldre til en førskoledag på skolen. Dette foregår gjerne i mai eller juni måned.

## Litteratur

Ackesjö, H., og Persson, S. 2014. Barns erfarenheter av social gemenskaper i övergangarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige* 19(1): 5–30.

- Alvesson, M., og Sköldbberg, K. 1994. *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., og Seland, M. 2012. *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: barn, forældre og ansattes perspektiver*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingssenter.
- Braun, V., og Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3: 77–101.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Broström, S. 2003. *Farvel børnehaven – høj skole: undersøgelser og overvejelser*: Systeme.
- Broström, S. 2009. Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg 2*: 24–28.
- Broström, S. 2012. *Børnehavens didaktikk, nu og i fremtiden*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (UDP): Aarhus universitet.
- Bruner, J. S. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1999. *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Charmaz, K. 2006. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE: Thousand Oaks.
- Clark, A. 2005. Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children. I: A. T. Kjørholt og P. Moss, Red. *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*: 29–51. London: Policy Press.
- Clark, A. 2010. Young children as protagonists and the role of participatory, visual methos in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology* 46: 115–123.
- Clark, A., Kjørholt, A. T., og Moss, P. 2005. *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press.
- Dalen, M. 2011. *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. 1974. *Erfaring og opdragelse*. Oslo: Dreyer.
- Dewey, J. 2001. Erfaring og tenkning. I: E. L. Dale, red. *Om utdanning. Klassiske tekster*: 53–66. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. 2004. *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. 2005. *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Dockett, S., og Perry, B. 2007. Childrens transition to school: changing expectations. I: A.-W. Dunlop og H. Fabian, red. *Informing Transition in the Early Years. Research, Policy and Practice*: 92–104. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Einarsdóttir, J. 2007a. Childrens's voices on their transition from preschool to primary school. I: A.-W. Dunlop og H. Fabian, red. *Informing Transition in the Early Years. Research, Policy and Practice*: 92–104. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Einarsdóttir, J. 2007b. Reseach with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Reseach Journal* 15(2).
- Ejbye-Ernst, N. 2011. *Pædagogers formidling av naturen i naturbørnehaver*. Phd.-afhandling. Danmarks pædagogiske Universitetsskole, VIA University College.
- Fabian, H. 2007. Informing transitions. I: A.-W. Dunlop og H. Fabian, red. *Informing Transition in the Early Years. Research, Policy and Practice*: 3–17. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Fangen, K. 2010. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fennefoss, A. T., og Valvik, R. 1997. *Innflytelse på eget liv: barns selvforvaltning i skolefritidsordningen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Foss, V. 2011. Usynlige læringskulturer i skolefritidsordningen. *Barn 2*: 27–46.
- Haug, P. 1994. Skolefritidsordningene, bakgrunn og utvikling. I: H. Lidén, A. Øie og P. Haug, red. *Mellom skole og fritid*: 13–27. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hogsnes, H. D., og Moser, T. 2014. Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning 7*.
- Hviid, P. 2012. Aldersblandede grupper og utviklingsmuligheter i SFO'en. I: P. Hviid, C. Højholt og N. Gyldenkær, red. *Fritidspædagogik og børneliv*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hviid, P., og Gammelgaard, K. 2012. Frihed og fritidspædagogik. I: P. Hviid, C. Højholt og N. Gyldenkær, red. *Fritidspædagogik og børneliv*. København: Hans Reitzels forlag.
- Jakhelln, H. 2012. *Skolefritidsordningen (SFO) og leksehjelp*: 558–572. Oslo: Cappelen Damm.
- Jansen, T. T. 2000. *Barnehage – verken eller?: om barnehagens egenart*. Vol. 2000 nr 10). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Kragh-Müller, G., og Einarsdottir, J. 2010. Børneperspektiver på gode læringsmiljøer. I: G. Kragh-Müller, F. Ø. Andersen og L. V. Hvitved, red. *Gode læringsmiljøer for barn*: 137–166. København: Hans Reitzel.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2008. *Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2010a. *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2010b. *Opplæringsloven*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvello, Ø., og Wendelborg, C. 2002. *Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen: belyst i et helhetlig perspektiv på barns oppvekstmiljø* Vol. 2002:4. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Lidén, H. 1994. Barns perspektiv – de voksnes utfordring? . I: H. Lidén, A. Øie og P. Haug, red. *Mellom skole og fritid*: 28–57. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Pianta, R. C., og Kraft-Sayre, M. 2003. *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families and Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Postholm, M. B. 2010. *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saar, T., Løfdahl, A., og Hjalmarsson, M. 2012. Kunnskapsmuligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehageforskning 5(3)*: 1–13.

Hilde Dehnæs Hogsnes, Institutt for barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap, Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Raveien 197, NO-3184 Borre, Norge  
E-mail: Hilde.D.Hogsnes@hbu.no