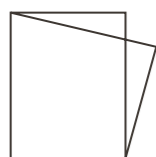


# En sammenhængende overgang?

## Om legens fleksible deltagelsesrum i overgangen fra dagtilbud til skole



Ane Bjerre Odgaard,  
ph.d., docent, UC SYD,  
Anette Boye Koch,  
ph.d., docent,  
VIA University College,  
Helle Marie Skovbjerg,  
ph.d., professor,  
Designskolen Kolding

Denne artikel undersøger en række konkrete legeeksperimenter i børns overgang fra dagtilbud til skole. Det empiriske afsæt er feltobservationer fra et pilotstudie i 2020, hvor legeeksperimenter blev designet og afprøvet som overgangsaktivitet i et dansk skoledistrikt. Her deltog de ældste børn fra områdets børnehaver sammen med skolebørn fra 3. klasse og pædagoger fra hhv. dagtilbud og skole i en række pædagogisk rammesatte legeeksperimenter på den lokale skole. Legeeksperimenterne undersøges ved at kaste lys på, hvordan børnehavebørnenes veje ind i skolen konkret udfolder sig her,

samt ved at fremhæve de muligheder, som denne aktivitetsform åbner ift. at etablere sammenhæng i overgangen. Et centralt fund fra undersøgelsen er, at legeeksperimenterne muliggør veje ind i skolen gennem fleksible deltagelsesrum. Dette stiller imidlertid anderledes krav til de professionelle deltagelse end ved mange andre typer af overgangsaktiviteter. Legeeksperimenterne aktualiserer overgangen som en proces, hvor paratheden ikke ensidigt er barnets, dagtilbuddets eller skolens ansvar, men hvor alle parter gensidigt må justere sig efter hinanden inden for rammerne af legeordener.

En sammenhængende overgang? Om legens fleksible deltagelsesrum i overgangen fra dagtilbud til skole

Vi står aktuelt med et vigtigt afklaringsarbejde i forhold til, hvordan kravet om **en sammenhængende overgang** bør forstås og håndteres hensigtsmæssigt.



### Indledning

Denne artikel tager afsæt i den grundlæggende præmis, at spørgsmålet om *sammenhæng* er et helt fremtrædende omdrejningspunkt for både forskning, policy og praksis vedr. børns overgang fra dagtilbud til skole (Boyle et al. 2018; OECD 2017; Odgaard 2018). I de senere år er det således blevet belyst, hvordan eksisterende tilgange til etablering af sammenhæng i overgangen i vidt omfang viser sig utilstrækkelige (Christensen 2020; EVA 2021; Stanek 2020). Kritikken angår, dels at skoleforberedende aktiviteter indledes uhensigtsmæssigt tidligt (Stanek 2020; EVA 2021), dels at de tiltag, som søger at udligne forskelle gennem fælles tiltag på tværs af dagtilbud og skole, reelt

ikke skaber sammenhæng for børnene (Stanek & Vendelboe 2019). Derfor har der de senere år været øget fokus på, hvordan børnenes tilgange kan bidrage til etableringen af sammenhæng i overgangen (Odgaard 2018; Huser et al. 2016). Som en del af dette fokus sættes der aktuelt fokus på, hvordan børnenes forskelligartede deltagelsesbaner, på deres vej ind i skolen, kan understøttes mere fleksibelt og differentieret (Koch et al. 2022). Nærværende artikel søger at bidrage til dette fokus. Det empiriske afsæt for artiklen er feltobservationer fra Pilotprojektet Dagtilbudssporet (2020-2021), et design-baseret projekt (Amiel & Reeves 2008), som bestod af legeeksperimenter i overgangen. Projektet opstod som en knopskydning

på det større projekt Må jeg være med? (Jørgensen & Skovbjerg 2020; Skovbjerg & Sand 2022), som viste potentialer ved at arbejde pædagogisk med leg i skolen. Her skabte pædagogerne legedeltagelse for flere børn, dels ved at tilbyde diversitet i legemuligheder og dels ved at være tæt på og indgå i konkrete legesituationer. Dette betød blandt andet, at pædagogerne fik blik for børnenes legeressurser og -viden, hvilket kunne bruges i det videre pædagogiske arbejde (Jensen et al. 2022; Jørgensen 2022; Sand et al. 2022). I den sammenhæng opstod der et ønske fra den ene deltagende skole om at arbejde med legen i en række overgangsaktiviteter, som skolen i forvejen skulle rammesætte for kommende skolebørn. Skolens pædagoger kunne på

denne måde trække på erfaringer fra det pædagogiske arbejde med leg i skolen og lade disse komme overgangsarbejdet til gode.

I denne artikel stilles der skarpt på, hvordan en gruppe børns første møder med skolen udfolder sig gennem deres konkrete deltagelse i projektets pædagogisk rammesatte legeeksperimenter. Dette empiriske fokus bringes i artiklen i spil i forhold til aktuel forskning og policy vedr. overgangen fra dagtilbud til skole, og artiklens centrale bidrag er dermed at belyse og nuancere det krav om sammenhæng, som er et centralt omdrejningspunkt i arbejdet med overgangen. Sammenhæng kan, ifølge denne artikel, forstås i et mikro-perspektiv, nemlig som de emergerende deltagelsesbaner, som børnene over tid etablerer sammen i kraft af deres situerede deltagelse i legens orden i overgangen.

Artiklens forståelse af leg baserer sig på stemningsperspektivet (Skovbjerg 2021; Karoff 2013), der er et alment menneskeligt perspektiv på leg, hvor legen ses som en særlig måde at være indstillet i forhold til andre mennesker, i forhold til sig selv og i forhold til materialer. Den pædagogiske opgave bliver, inden for denne legeforståelse, at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn og samtidig at støtte dem i at bidrage til legens udvikling. I kraft af begrebet om legens orden kan der således ske en produktiv forskydning af den diskussion vedrørende etableringen af sammenhæng i overgangen fra dagtilbud til skole, som de professionelle er lovgivningsmæssigt forpligtede på (Dagtilbudsloven 2022, § 1 stk. 4, § 7 stk. 5 og § 8 stk. 6).

Artiklens forskningsspørgsmål er:

- Hvad karakteriserer børnenes deltagelse i legeeksperimenterne, og hvordan kan sammenhæng i overgangen forstås i lyset heraf?
- Hvilke implikationer kan denne forståelse have for de professionelles håndtering af sammenhæng i overgangen?

#### Overgangen fra dagtilbud til skole – aktuel forskning og policy

Børns overgang fra dagtilbud til skole har de senere år været genstand for forskningsmæssig interesse, i Danmark såvel som internationalt (Boyle, Grienshaber & Petriwskyj 2018; Christensen 2020; Dockett, Einarsdóttir & Perry 2019; Stanek 2020; Winther-Lindquist 2019). To kortlægninger belyser, hvordan overgangen aktuelt organiseres i danske kommuner (Stanek & Vendelboe 2019; EVA 2021). Godt halvdelen af kommunerne benytter sig af en skolestartsmode, hvor børnene overgår fra dagtilbud til SFO "forud for skoleårets begyndelse" (Folkeskoleloven 2021, § 40 stk. 4). Som EVA (2021) påpeger, så betyder denne skolestartsmode reelt, at mange børn deltager i skoleforberedende aktiviteter fra de er fire år gamle, hvilket skyldes Dagtilbudslovens krav om, at der "i børnenes sidste år i dagtilbuddet tilrettelægges et pædagogisk læringsmiljø, der skaber sammenhæng til børnehaveklassen" (Dagtilbudsloven, § 8 stk. 6). Forskning peger på, at denne udvikling er del af en større samfundsmæssig udvikling, hvor en "nedadgående spiral" (Stanek 2020, s. 39) presser krav og disciplinering nedad i uddannelsessystemet. Det er ligeledes forskningsmæssigt belyst, at lovgivningens krav om sammenhæng i praksis fortolkes som træning af skole-

lignende aktiviteter i dagtilbuddene til opnåelse af skoleparathed (Christensen 2020). Også internationalt er det blevet problematiseret, at bestræbelser på kontinuitet kan resultere i skolficering af dagtilbud (OECD 2017, s. 20). Desuden problematiseres det, at aktuelle bestræbelser på at skabe sammenhæng gennem f.eks. ensartede aktiviteter og materialer på tværs af dagtilbud og skole ikke nødvendigvis sikrer den intenderede sammenhæng for børnene (Stanek & Vendelboe 2019). Vi står aktuelt med et vigtigt afklaringsarbejde i forhold til, hvordan kravet om en sammenhængende overgang bør forstås og håndteres hensigtsmæssigt. Det er denne artikels hensigt at bidrage til dette problemfelt gennem en produktiv forskydning af begrebet sammenhæng i overgangen. Ved at flytte fokus væk fra det hidtil fremherskende strukturelle perspektiv, hvor sammenhæng tænkes at kunne etableres for børnene gennem skoleforberedende aktiviteter i dagtilbud, så søger artiklen at belyse en situeret forståelse af sammenhæng som noget, deltagerne aktivt skaber sammen gennem deres situerede og menings-skabende deltagelse i overgangen, i dette tilfælde gennem deres deltagelse i legens orden.

#### Forskningskontekst, undersøgelsesdesign, metode og etik

Pilotprojektet Dagtilbudssporet, som denne artikel bygger på, er en del af det større forskningsprojektprojekt *Må jeg være med?* (2018-2022), som foregik i to folkeskoler og undersøgte legedeltagelse blandt børn i indskoling. Pilotprojektet Dagtilbudssporet etableredes som en knopskydning på *Må jeg være med?*-projektet, foranlediget af at den ene

En sammenhængende overgang? Om legens fleksible deltagelsesrum i overgangen fra dagtilbud til skole

## De kommende skolebørns møde med skolen var således ikke præget af et ekspliciteret skole-adfærdskodeks eller regelsæt.

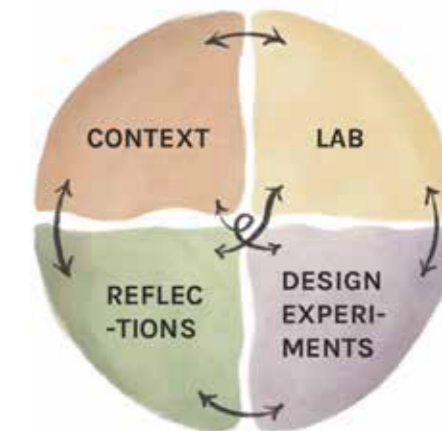


deltagende skole ønskede at bygge videre på pædagogens erfaringer fra *Må jeg være med?* i forbindelse med skolens overgangsarbejde, bl.a. med henblik på at styrke relationer og deltagelsesmuligheder for de kommende skolebørn. I Dagtilbudssporet deltog de i alt seks dagtilbud, som i overgangsregi var knyttet til den deltagende skole. Samlet set var 95 børnehavebørn, 20 skolebørn fra 3. klasse, otte SFO-pædagoger og 12 børnehavepædagoger involveret i legeeksperimenterne.

Forskningsdesignet bygger på design-based research, en intervenserende forskningsmetode, hvor forskere indgår i nært samarbejde med praksis om at igangsætte forandringsprocesser og afprøvninger (Amiel & Reeves 2008; Jørgensen, Skovbjerg & Eriksen 2021). Deltagerne skaber herigennem et design for leg, afprøver dette i gentagende iterationer og reflekterer afslutningsvist over dette. At deltagerne designer for legen, fremfor at designe selve legen, har været et

kardinalpunkt i projektet, hvilket hænger tæt sammen med projektets forståelse af leg som en stemningspraksis, der nødvendigvis må skabes af de legende gennem legen (Karoff 2013). At designe for leg implicerer således at tage nogle valg i forhold til materialer, rum, rammesætninger og andre forhold, som kan befordre legen som stemningspraksis. Designprocessen fulgte design-based research-modellens fire domæner (Amiel & Reeves 2008):

- 1) Kontekst: Vi udforskede deltagelsesproblemstillinger i overgangen i forhold til en given legetype. Her deltog børnehavepædagoger, skolepædagoger og forskere i den fælles rammesætning.
- 2) Lab: Vi planlagde et konkret legeeksperiment.
- 3) Designeksperiment: Vi afprøvede legeeksperimentet i den konkrete praksis det, som vi havde planlagt.
- 4) Refleksion: Vi samlede op og reflekterede over det, som vi havde afprøvet.



Figur 1: Design-based research-model inspireret af Amiel & Reeves 2008; Christensen, Gynther & Petersen 2012.

Denne artikel stiller skarpt på de aktiviteter, som fandt sted i fase 3, altså i selve legeeksperimenterne, og den omhandler således ikke de øvrige fasers processer. Det empiriske materiale består af observationsnoter og fotos, som er produceret gennem deltagende observation, og som metodisk bygger på institutionelt etnografisk feltarbejde (Smith 2005, 2006).

Ligesom det at designe for leg har særlige implikationer, så er det at observere leg ligeledes forbundet med særlige overvejelser. Legen er, som empirisk fænomen, flertydig og vanskeligt at få hånd om (Sutton-Smith 1997). Forfatterne har tidligere brugt en jellycake-metaphor til at beskrive, hvordan forskning i legen som empirisk fænomen foregår (Skovbjerg & Bekker 2018): Man må holde nænsomt om legen, for at den ikke går i stykker, og samtidigt må man også have strategier, der kan indfange legens dirrende og næsten flydende karakter. Strategien har her været at indkredse fænomenet på en sensitiv måde, gennem flere modaliteter og gennem en sanseligt-kropslig tilstedeværelsesmodus i observationerne (Skovbjerg 2021).

Der er indhentet informeret samtykke fra personalet samt alle deltagende børns forældre, ligesom forskerne har haft en fortløbende opmærksomhed på børnenes in-situ-accept af, at vi observerede dem (Dockett & Perry 2011). På samme måde har forskerne været bevidste om de etiske dilemmaer, som er forbundet med professionelles involvering i intervenserende forskningsprocesser. Intervenserende forskningsprocesser, som et designbaseret studie er, kan nærmest umærkeligt transformeres til institutionelle praksisser, og dette er væsentligt i etisk forstand, fordi børns

og professionelles deltagelse i institutionelle praksisser ikke reelt kan anses for at være frivillig. Dette dilemma fordrer en skærpet forskerbevidsthed ift. at tilgodese deltageres agens i alle faser af det designbaserede samarbejde (Odgaard & Ripley 2022). Samtidig er det helt afgørende at fastholde bevidstheden om, at dét at blive observeret som led i forskning altid må og skal være frivilligt. I projektet betød dette, at forskerne fortløbende ekspliciterede og var opmærksomme på at sikre denne frivillighed. Forskningsprocessen og datahåndteringen lever op til såvel den danske Code of Conduct (UFM 2014) samt regulativerne i EU's databeskyttelsesforordning, GDPR.

#### Teoretisk rammesætning:

##### Leg og deltagelse i overgangen

I det følgende præsenterer vi vores teoretiske rammesætning, hvor begrebet legeorden er centralt. Grundlæggende baserer artiklen sig på et stemningsperspektiv på leg (Skovbjerg 2021; Karoff 2013). Legen forstås som en særlig orden – en legeorden – hvor betydningsuniverset er et andet end i det hverdagslige. Legeordner udgør konkrete betydnings-sammenhænge, hvor noget betyder noget, mens andet ikke har betydning; bestemte handlinger har betydning i en dukkeleg, mens andre ikke vil være betydningsfulde i dukkelegens orden (Skovbjerg & Sand 2022). Deltagelse i legens orden handler altså om at vide, hvordan man skal handle i den konkrete legeorden, og samtidig hvordan man – inde i legens orden – kan være med til at få legeordnen til at udvikle sig ud fra de ting, man selv, sammen med sine legekammerater, gerne vil (ibid.). Dette perspektiv suppleres med antropologen Tim Ingolds (1993) begreb "taskscape", her oversat til gøremålslandskab. Gøre-

målslandskab betegner en forståelse af, at steder og menneskelig aktivitet gensidigt konstituerer hinanden. Denne forståelse implicerer, at de steder, vi har det med at tage for givet, er under konstant tilbliven: "It is from this relational context of people's engagement with the world, in the business of dwelling, that each place draws its unique significance" (ibid., s. 155). Kontekster bliver i denne forståelse ikke beholdere med et konstant indhold, men derimod socialt, materielt og stemningsmæssigt konstituerede situationer, som mennesker skaber sammen i kraft af deres aktiviteter (van Oers 1998). I denne artikel er dette teoretiske rammeværk interessant, fordi det får betydning for, hvordan sammenhæng i overgangen fra dagtilbud til skole kan forstås og håndteres. Samlet set kan disse teoretiske begreber knytte meningsfuldt an til de forståelser af sammenhæng i overgangen, som blev fremhævet tidligere i denne artikel; de aktuelle problematiseringer af sammenhæng som noget, der kan etableres strukturelt på børnenes vegne gennem foregribende praksisser eller udligning af institutionelle forskelle. Derimod kan sammenhæng begrebsliggøres som et resultat af børnenes aktivt meningsskabende overgangspraksisser, i dette tilfælde gennem deres situerede deltagelse i legens orden i løbet af legeeksperimenterne. I det følgende vil to uddrag fra studiets empiriske grundlag blive genstand for en teoridrevet analyse, dvs. en analyse, som ikke har til formål at repræsentere det empiriske materiale i sin helhed, men som simpelthen har til formål at kaste nyt lys på spørgsmålet om sammenhæng i overgangen. Dette sker ved, i overensstemmelse med forskningsspørgsmålene, at belyse, hvad der karakteriserer børnenes deltagelse i

En sammenhængende overgang? Om legens fleksible deltagelsesrum i overgangen fra dagtilbud til skole

## De gøremålslandskaber, som nærværende artikel peger på som relevante for overgangen, stiller anderledes krav til de professionelles deltagelse.



legeeksperimenterne i de to uddrag, og at fremhæve, hvordan sammenhæng i overgangen kan forstås i lyset af denne deltagelse. Dernæst vil det afslutningsvist blive diskuteret, hvilke implikationer denne forståelse af sammenhæng i overgangen kan have for de professionelles håndtering heraf.

#### Fra skibsleg til guldskat: Empiriske uddrag og analyse med fokus på "sammenhæng"

De legeeksperimenter, som danner empirisk grundlag for nærværende studie, blev rammesat og designet som konstruktionslege. På denne baggrund formulerede SFO-pædagogerne følgende interne overskrift til legeeksperimenterne: "LEGO UNIVERS – mega levende LEGO univers som består – også i morgen???". Denne overskrift fremgik af skolens interne aktivitetsplan for SFO'en på de fem eftermiddage, hvor børnehavebørnene kom på besøg for at deltage i legeeksperimenterne. Som

aktivitetsbeskrivelse peger overskriften på en intention om, at der muligvis ville kunne etableres en sammenhæng gennem forløbet, nemlig i den forstand at univers-kreationerne måske ("???" ) skulle få lov at bestå fra gang til gang.

De børn og pædagoger, som deltog i de fem observerede legeeksperimenter, var inddelt i fire grupper på forskellige lokationer på skolen. I den gruppe, som denne artikels uddrag af observationer stammer fra, deltog i alt 16 børnehavebørn, seks skolebørn, to børnehavepædagoger og to SFO-pædagoger. Med inspiration fra praksisteorien (Nicolini 2009) vil vi i det følgende zoome ind på en enkelt børnegrupper deltagelse i det første legeeksperiment. Dernæst vil vi zoome ud på de deltagelsesbaner, eller emergierende sammenhænge, som konkret etableres af netop denne børnegruppe i løbet af de i alt fem legeeksperimenter. Med denne analytiske struktur er det bestræbelsen at give et nærbillede

af børnenes deltagelse som konkret gøremålslandskab (Ingold 1993), således som det over tid udfoldede sig gennem legens orden.

#### Uddrag 1, observationsnoter, legeeksperiment 1/5:

*Da børnehavebørnene ankommer, sidder de seks børn fra 3. klasse allesammen på den ene side af en kæmpe stor bunke byggeklodser og andre byggeelementer, som ligger på et fleecetæppe midt på gulvet. Børnehavebørnene bliver af deres pædagoger anvist pladser på den modsatte side af den store bunke med materialer. Gruppen af børnehavebørn sidder tæt, i to-tre rodede rækker med fem-seks børn i hver, lige overfor de seks skolebørn. [...]. Andreas fra 3. klasse har reddet sig en stor Lego-skibsstævn fra bunken, som han viser frem til nogle børnehavedrenge. "Vil I være med til at bygge et sejt skib?", spørger han. Det vil Charles, Villy og to andre drenge fra børnehaven gerne. Andreas fortæller,*

hvilke klodser drengene skal finde for at bygge videre på skibet. Drengene leder i bunken, der forhandles lidt om, hvilken figur der skal styre skibet [...] Andreas spørger meget til, hvad de andre børn synes, der skal være på skibet, og så leder de sammen efter forskellige dele, som de sætter fast, dog mest efter Andreas' anvisninger. En af drengene fra børnehaven foreslår, at der skal være en helikopter, og sammen får de bygget en propel og en lille kasse, som propellen kan sidde fast på. Helikopteren passer lige ovenpå skibet. Mens legen kører derud af, opdager Andreas pludselig, at klokken er tre, og at han derfor skal hjem. Han sætter et par ting mere på skibet og rejser sig derefter, siger farvel til de andre og går af sted. Legen ved skibet opløses, drengene fra børnehaven går lidt rundt i lokalet. Charles og Villy bliver dog i nærheden af skibet, Villy tager en legofigur og sætter den fast på en slags skateboard, legofiguren suser af sted, sjussssj sjusssj, langs vægge og vindueskarme. Charles og en tredje dreng, som før også var med til at bygge skibet, samler forskellige små klodser i en grå skal. "Det skal kun være de usynlige", siger Charles. "Ej, de er ikke alle sammen usynlige, vi ta'r dem ud, der ikke er usynlige", siger den anden dreng. Sammen sorterer de alle de ting fra, som ikke er gennemsigtige. "Men vi beholder dem. For det er jo våbnene", siger Charles, mens han holder et lille-bitte, guldfarvet sværd mellem fingrene. Jeg spørger om de ting, de har samlet, også hører med til skibet. "Ja, det gør de", svarer Charles, "men det er ikke mig, der ved så meget om skibet. Det er mest Andreas, der gør dét". Drengene sætter skallen med indhold ned på skibet og samler flere af "de usynlige".

Dette uddrag af observationer fra første legeeksperiment viser, hvordan Andreas fra 3. klasse initierer en skibsleg ved at invitere børnehalebørnene Charles og Villy til at deltage. Børnenes deltagelse er karakteriseret ved, at børnehalebørnene indledningsvist bidrager efter Andreas' direkte anvisninger, mens deres bidrag efterhånden bliver mere initiativrige. Børnenes deltagelse kan dermed karakteriseres som spørgsmål om både at tage legeordnen på sig og samtidig at give til legens orden, så den bliver ved med at udvikle sig og dermed forbliver relevant (Skovbjerg & Sand 2022). Da Andreas må forlade legen, bliver det imidlertid tydeligt, hvor vigtig hans rolle var. Skibslegens orden opløses, og børnehalebørnene må orientere sig på ny. Deres initiativer bliver først spredte, og derefter samles de igen gennem en ny tilføjelse: skallen med "de usynlige". Legen omkring skallen placerer sig elegant imellem, på den ene side, at udgøre en ny legeorden, hvor de gennemsigtige klodser har særlig betydning og værdi som "de usynlige", men hvor denne legeorden på den anden side bibeholder en både konkret og betydningsmæssig sammenhæng til den oprindelige skibslegeorden. Børnehalebørnene agerer, gennem denne tilføjelse, både passende, bevarende og udviklende i forhold til den oprindelige skibslegeorden. Børnenes deltagelse kan således synliggøre sammenhængen i overgangen som et spørgsmål om at skabe et emergerende gøremålslandskab (Ingold 1993). Det erfarne skolebarn sætter indledningsvist rammen for legens orden, men sidenhen udvikler den sig som et fleksibelt deltagelsesrum med plads til flere initiativer.

Det ovenstående foregik ved første legeeksperiment, og de næstfølgende gange deltager den samme børnegruppe i en løbende videreudvikling og transformation af skibslegen. Mens Andreas' rolle var helt central i starten, så bliver hans deltagelse efterhånden mere og mere sporadisk. De sidste to gange er Andreas slet ikke med til legeeksperimenterne, og det samme gør sig gældende for de øvrige børn fra 3. klasse, som ved de første legeeksperiment indgik i lignende konstellationer sammen med børnehalebørnene. Følgende observationsuddrag synliggør processen ved det sidste legeeksperiment:

**Uddrag 2, observationsnoter, legeeksperiment 5/5:**

*Med afsæt i "de usynlige" har Charles, Villy og to andre drenge fra børnehaven kastet sig over et omfattende byggeri af en slags fort, som nu huser den skat, som de i løbet af flere legeeksperimente kontinuerligt har indsamlet. Nu bliver der sat en edderkop, en slange og en soldat op omkring fortet; de bevogter tydeligvis skatten derinde. Charles, Villy og de to andre inviterer enkelte gange nogle af de øvrige børnehalebørn hen for at se "gulds skatten", som de nu betegner indholdet i fortet. En anden gruppe børn er også gået i gang med at samle guld, og overfor denne gruppe er Charles, Villy og de andre meget hemmelighedsfulde. På et tidspunkt kommer Ella fra børnehaven målrettet hen med en lille plastic-muslingskal, som hun giver til Charles. Hun beder ham åbne skallen. Indeni ligger en lillebitte, guldfarvet plasticmønt. Charles smiler over hele hovedet og placerer straks musling og guldmønt inde i fortet. Ella får lov at kigge derind, der bliver hvisket hemme-*

*lighedsfuldt, mens Charles holder godt øje med, at de andre guldsamlere ikke får øje på skatten.*

**Etablering af sammenhænge gennem legens orden**

Som det ses af uddrag 2, så har børnegruppens legeorden udviklet sig over tid i løbet af legeværkstederne; fra Andreas' skibsleg over indsamlingen af "de usynlige" som skatte, og nu til et bevogtet fort med guldskat; en leg som flere af børnehalebørnene nu også er blevet deltagere i. Den betydningsmæssige sammenhæng i legeordenens udvikling over tid er synlig, og børnenes konstruktioner blev gemt og fundet frem fra gang til gang. Legen kunne udvikle sig over de fem legeværksteder, og aktivitetsplanens signal om et "[...] univers som består – også i morgen???" blev dermed indfriet. De kommende skolebørns møde med skolen var således ikke præget af et ekspliciteret skole-adfærdskodeks eller regelsæt, som børnene skulle forholde sig til, men snarere af et fleksibelt deltagelsesrum, hvor dét at være aktive i skabelsen af skolen som gøremålslandskab (Ingold 1993) kunne komme i fokus. Dette betød imidlertid ikke, at legeeksperimenterne var et regelfrit område. Tværtimod, så indgik deltagerne i en løbende forhandling, opretholdelse og transformation af legens orden som fleksibelt deltagelsesrum. Med konstruktionen af fortet med vogtere er børnehalebørnene således i fuld gang med at handle i skolen ved at gøre legens gøremålslandskab til deres eget. Pædagogernes rolle var indledningsvist at rammesætte konstruktionslegen som et spørgsmål om at skabe universer, og derefter var de i det væsentligste involveret i at bære brænde til de mange små bål ved løbende at supplere med materialer,

ved gå i dialog med børnene om deres kreationer og ved at understøtte nogle af børnene i at få deltagelsesmuligheder i legen.

**Konkluderende diskussion**

Denne artikel har vist, hvordan en gruppe børn fra børnehaven og skole etablerer sammenhængende deltagelsesbaner gennem legens orden som en del af deres overgang til skolen. De gøremålslandskaber, som nærværende artikel peger på som relevante for overgangen, stiller anderledes krav til de professionelle deltagelse og praksis end de typer af sammenhængsskabende aktiviteter, som ofte finder sted i overgangen (Stanek & Vendelboe 2019). Overgangsaktiviteter er ofte møntet på skoleparathed gennem skolelignende aktiviteter i børnehaven eller gennem udligning af forskelle via etableringen af ensartede rutiner eller aktiviteter på tværs af børnehaven og skole (ibid.). I de legeeksperiment, som udgør det empiriske grundlag for denne artikel, skal de professionelle vide noget om legepraksis og sætte denne viden pædagogisk i spil. Dette kan så danne afsæt for børnenes deltagelsesmuligheder i skolen, i form af legeordnernes fleksible deltagelsesrum. Når legeeksperimentet aktualiserer overgangen på denne måde, så skabes der rum for en proces, hvor parathed ikke fremhæves som enten barnets eller skolens ansvar, men hvor alle parter gensidigt må justere sig efter hinanden og skabe sammenhæng inden for rammerne af legens orden. Dermed tegnes konturerne af et andet grundlag sammenhæng i børns overgang fra dagtilbud til skole, nemlig som et spørgsmål om at rammesætte gøremålslandskaber, hvor børnehalebørn og skolebørn bliver medskabere af fleksible deltagelsesrum på tværs

af overgangens meget forskelligartede institutionelle miljøer. Spørgsmålet er, hvordan legens orden og det fleksible deltagelsesrum, som muliggøres her, kan inspirere overgangspraksisser bredere set. I nærværende artikel tjente to empiriske uddrag til at synliggøre, hvordan deltagerne skaber sammenhæng gennem handling. Hvis forståelsen af sammenhæng i overgangen kunne udfordres og beriges af sådanne forståelser af, at sammenhænge kan etableres gennem børns situerede og meningssskabende deltagelsesbaner inden for bl.a. legens orden i løbet af overgangen, så implicerer dette, at overgangen kan tilrettelægges med et fokus på at etablere sådanne fleksible deltagelsesrum, både gennem legen og gennem andre aktivitetsformer.

## REFERENCER

Amiel, T. & Reeves, T.C. (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.

Boyle, T., Grieshaber, S. & Petriwskyj, A. (2018). An integrative review of transitions to school literature. *Educational Research Review*, 24, 170-180. doi:10.1016/j.edurev.2018.05.001

Christensen, K.S. (2020). *Vanskelige forbindelser – en institutionel etnografi om børns bevægelse fra børnehave til skole*. Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet.

Christensen, O., Gynther, K. & Petersen, T.B. (2012). Design-Based Research – introduktion til en forskningsmetode i udvikling af nye E-læringskoncepter og didaktisk design medieret af digitale teknologier. *Tidsskriftet Læring og Medier (LOM)*, 5(9). <https://doi.org/10.7146/lom.v5i9.6140>

Dagtilbudsloven (2022). LBK nr 454 af 19/04/2022. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2022/454>

Dockett, S., Einarsdóttir, J. & Perry, B. (2019). *Listening to children's advice about starting school and school age care*. Routledge.

Dockett, S. & Perry, B. (2011). Researching with Young Children: Seeking Assent. *Child Indicators Research*, 4(2), 231-247. doi:10.1007/s12187-010-9084-0

EVA (2021). Overgange fra dagtilbud til skole: En undersøgelse af skolestartsmønstre og praksisformer i børns overgang mellem dagtilbud og skole. <https://www.eva.dk/dagtilbud-boern/overgange-dagtilbud-skole-0>

Folkeskoleloven (2021). LBK nr 1887 af 01/10/2021. <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2021/1887>

Huser, C., Dockett, S. & Perry, B. (2016). Transition to School: Revisiting the Bridge Metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 3(24), 439-449.

Ingold, T. (1993). The Temporality of the Landscape. *World Archaeology*, 25(2), 152-174. doi:10.1080/00438243.1993.9980235

Jensen, J.-O., Jørgensen, H.H., Sand, A.-L., Hansen, J.H., Lieberoth, A. & Skovbjerg, H.M. (2022). Deltagelsesmuligheder i kreativ leg: et design based research-studie af leg i skolen. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 38(66), 39-53.

Jørgensen, H.H. (2022). Codesign for udvikling af pædagogisk legepraksis i skolen: "Hvorfor leger de andre ikke med mig?". Ph.d.-afhandling, Designskolen Kolding.

Jørgensen, H.H. & Skovbjerg, H. (2020). "Det gjorde sygt, sygt ondt". *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 4(2), 13. <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507>

Jørgensen, H.H., Skovbjerg, H.M. & Eriksen, M.A. (2021). Appropriating a DBR model for a 'research through codesign' project on play in schools – to frame participation. In Proceedings of The 9th Nordes Design Research conference, Kolding, Denmark, 434-443.

Karoff, H.S. (2013). Play practices and play moods. *International Journal of Play*, 2(2), 76-86, DOI: 10.1080/21594937.2013.805650

Koch, A.B., Odgaard, A.B. & Skovbjerg, H.M. (2022). Legeværksteder i overgangen fra børnehave til skole: Børn som medskabere af 'passende' deltagelse. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 40(2). <https://doi.org/10.5324/barn.v40i2.4963>

Nicolini, D. (2009). Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and Trailing Connections. 30(12), 1391-1418. doi:10.1177/0170840609349875

Odgaard, A.B. (2018). Designing for transition from day-care to school. I: N.B. Dohn (red.), *Designing for learning in a networked world* (s. 197-213). Routledge.

Odgaard, A.B. & Ripley, D. (2022). Participatory research approaches on design principles for emergent learning. I: J. Radišić et al. (red.), Dialogue, diversity and interdisciplinarity in the field of learning and instruction: book of abstracts (s. 43). University of Belgrade. <https://drive.google.com/file/d/1HYX73gd03Lk1SgrPZPcqwJw0wo1AYCiG/view>

En sammenhængende overgang? Om legens fleksible deltagelsesrum i overgangen fra dagtilbud til skole

OECD (2017). 'Starting Strong V: transitions from early childhood education and care to primary education', Starting Strong, OECD Publishing, doi:10.1787/9789264276253-en.

Sand, A.-L., Jensen, J.-O., Skovbjerg, H.M., Jørgensen, H.H., Hansen, J.H. & Lieberoth, A. (2022). Når børn fælles skaber: om børns materialiserede samvær i leg. *BUKS – Tidsskrift for Børne- og Ungdomskultur*, 38(66), 55-71. <https://tidsskrift.dk/buks/article/view/133772/178840>

Skovbjerg, H.M. (2021). *On Play*. Samfundslitteratur.

Skovbjerg, H.M. & Bekker, T. (2018). *The Value of Play*. Designskolen Kolding. <https://www.designskolenkolding.dk/publication-value-of-play>

Skovbjerg, H.M. & Sand, A.-L. (2022). Play in School – Toward an Ecosystemic Understanding and Perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 780681. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.780681>

Smith, D.E. (2005). *Institutional Ethnography: A sociology for people*. Rowman & Littlefield.

Smith, D.E. (red.) (2006). *Institutional Ethnography as Practice*. Rowman & Littlefield.

Stanek, A.H. (2020). Forskydning af problematikker. *Psyke & Logos*, 41(1).

Stanek, A.H. & Vendelboe, S.H. (2019). Børneparat skole & skoleparate børn? Fokus på overgangspædagogik. BUPL.

UFM [Uddannelses- og Forskningsministeriet] (2014). *The Danish Code of Conduct for Research*

*Integrity*. <https://ufm.dk/publikationer/2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity>

van Oers, B. (1998). From Context to Contextualizing. *Learning and Instruction*, 8(6), 473-488.

Winther-Lindqvist, D. (2019). Becoming a Schoolchild: A positive Developmental Crisis. I: M. Hedegaard & M. Fleer (red.), *Children's Transition in Everyday Life and Institutions* (s. 47-70). Bloomsbury Academic.