

Legeværksteder i overgangen fra børnehave til skole - Børn som medskabere af 'passende' deltagelse

Anette Boye Koch, Ane Bjerre Odgaard og Helle Marie Skovbjerg

Sammendrag

Succeskriteriet for en vellykket skolestart er, at alle børn oplever trivsel i skolen og finder motivation for at deltage engageret i skolens aktiviteter. Med afsæt i et empirisk studie af 95 kommende skolebørns og 12 dagtilbudspædagogers deltagelse i fem legeværksteder på den lokale skole viser artiklen, hvordan børn i deres møde med skolens forventninger handler, udveksler og tager del i de rammesatte konstruktionslege – og derigennem aktivt skaber relationer og trivsel. Artiklen argumenterer gennem deltagelsesteori og klassisk antropologisk teori om social udveksling for, at børn kan mødes som aktører og skolestart ansues som en bestyrkende begivenhed. Indsigterne viser nødvendigheden af, at professionelle har blik for børns sociale udvekslings- og deltagelsesstrategier med henblik på at støtte dem i skiftet fra børnehave til skole ud fra en bred forståelse af 'passende' deltagelse.

Nøgleord: overgang, leg, skolestart, deltagelse, udveksling

Play workshops in transition from kindergarten to school - Children as co-producers of 'appropriate' participation

Abstract

A criterion for a successful school start is that children are motivated to join and participate in school activities and that they experience a sense well-being at school. An empirical study was performed including 95 future school children and 12 ECEC pedagogues, who participated in five play workshops at their local school. The workshops were followed by participant observation. The article shows how children exchange and engage in pedagogically framed play with construction materials in a variety of ways, thus actively creating relationships and well-being. With reference to theory on participation, as well as classical anthropological theory of social exchange, we argue that children are agents and that starting school is an empowering event. We call for professionals to keep an eye on children's strategies for social exchange and participation so that they may better support children's transitions from ECEC to school on the basis of a broad understanding of 'appropriate' participation.

Key words: *transition, play, school start, participation, exchange*

Introduktion

Med udgangspunkt i et feltarbejde lavet i forbindelse med fem legeværksteder i skolen, hvor kommende skolebørn og 12 dagtilbudspædagoger deltager, undersøger denne artikel, hvordan leg kan bruges som et pædagogisk værktøj i forbindelse med børns skolestart. Artiklens centrale bidrag er at tilbyde et nyt perspektiv på, hvad der er på spil i børns første møde med en ny sammenhæng, hvor de tilbydes deltagelse i rammesat leg med plads til individuelle udvekslings- og deltagelsesstrategier ud fra en bred forståelse af, hvordan børn agerer 'passende' i skolen.

Den gode skolestart er et fokusområde, som har optaget forskere og professionelle i en årrække (OECD, 2006; OECD, 2017; Egmont Rapporten, 2019; SFI, 2016). Pilotprojektet Dagtilbudssporet (2021–2022) er en del af forskningsprojektet, *Må jeg være med?*¹. Det interesserer sig for at designe legeaktiviteter i samarbejde med børn og pædagogisk personale med henblik på at styrke børnehavebørns deltagelse i skolens fællesskab, ved allerede gennem overgang mellem dagtilbud til skole at engagere børn i rammesat leg med hinanden, deres kommende skolekammerater og en gruppe 3. klasses skolebørn.

I de senere år har flere studier peget på vigtigheden af at støtte børn i at få en god skolestart. Et Review af international forskningslitteratur angående børns overgang fra dagtilbud til skole (Boyle et al., 2018) beskriver, hvordan den tidligere udviklingspsykologisk informerede opmærksomhed på at gøre børn skoleparate inden skolestart igennem de seneste 10–15 år er blevet fortrængt af kontinuitetsbegrebet, som med ideen om at skabe sammenhæng mellem de institutionelle kontekster barnet skal bevæge sig i mellem – i højere grad konnoterer til barndomssociologiske og sociokulturelle perspektiver med interesse for børns forskellige deltagelses-

muligheder i overgangen til skole. Tilsvarende argumenteres der også fra flere sider i dansk forskning (bl.a. Nielsen et al., 2006; Brostrøm 2016) for, at man med fordel kan arbejde med genkendelige materialer og aktiviteter på tværs af børnehave og skole for at gøre børnelivets overgange mere kontinuerlige (OECD, 2017). Aktiviteter og materialer skaber imidlertid ikke ubetinget positiv kontinuitet i praksis, eftersom de har tendens til at skifte form og betydning, når de flyttes fra en kontekst til en anden og derfor ikke forbliver genkendelige for børnene. En dansk rapport (Stanek og Vendelbo, 2019) peger på, at den gode overgang fra et børneperspektiv handler meget mere om personlige relationer end om kontinuitet i aktiviteter og materialer. Winther-Lindqvist argumenterer, at bestræbelserne på at minimere og udligne forskellene mellem dagtilbud og skole i Danmark sker på bekostning af børnecentrerede pædagogiske traditioner med leg og ligeværd som en central værdi, til fordel for læringsretorik og trinvis introduktion af skolepraksis og -logik. Hun taler derfor imod udligning af forskellene mellem dagtilbud og skole (Winther-Lindqvist, 2019), hvilket understøttes af Stanek, der peger på en historisk tendens til, at udligningsbestræbelserne blot fører til, at børn præsenteres for skolen og skolens disciplinering og faglighed stadig tidligere, hvorved problematikken ikke løses, men blot forskydes (Stanek, 2020). Samme pointe fremføres af Christensen, der beskriver, hvordan krav om øget læring i kombination med idealet om sammenhængende overgange fører til et foregribende og skoleparathedsfokuseret arbejde med børn, der ikke gør selve overgangen lettere (Christensen, 2021). I stedet bør vi bestræbe os på at støtte børn i at håndtere overgangen, for eksempel ved at øge fokus på leg og socioemotional udvikling i børnehaven. Det får samtidig den sidegevinst, at skolen får lettere ved at leve op til børnenes forventninger om, at skolegang er

1 "Må jeg være med?" – Leg, Inklusion og fællesskab i Skolen (2019–2022) er et forskningsprojekt ledet af professor Helle Marie Skovbjerg, Designskolen Kolding og med deltagelse fra VIA, DPU og KP. Projektet er støttet af Danmarks Frie Forskningsråd.

noget substantielt nyt og spændende frem for en kedelig gentagelse af børnehaven (Winther-Lindqvist, 2019).

Børn, som spørges direkte til deres oplevelser med skolestart, peger entydigt på, at de sociale relationer – det at få venner og være en del af et legefællesskab – er det største succeskriterie for at opleve glæde og få en god skolestart (Egmont Rapporten, 2019; Einarsdottir, 2011; Stanek, 2011). Det er et perspektiv, som nærværende studie forfølger i undersøgelse af, hvordan børn deltager i rammesatte legeaktiviteter, og hvordan de aktivt håndterer skiftet mellem leg i børnehaven og leg i skolen (Møller et al., 2018; Øksnes og Sundsdal, 2020. Se også Skovbjerg, 2020) – ikke som en begivenhed ensidigt betonet som risikofyldt og problematisk (Winther-Lindqvist, 2019), men som noget nyt og udviklende, der kan håndteres på forskellig vis afhængigt af børnenes individuelle forudsætninger og præferencer. Nogle børn finder overgangen vanskelig (Egmont Rapporten, 2019), men projektets ambition er, at vi med et fokus på legeværksteder vil kunne understøtte det, børn lægger mest positiv vægt på i overgangen – muligheden for at danne og bevare sociale relationer – og altså opdyrke noget nyt og udviklende fremfor udelukkende at fokusere på det problematiske og risikofyldte.

Forskningskontekst og -metode

Artiklen tager afsæt i et feltarbejde, der er skabt i forbindelse med pilotprojektet *Dagtilbudssporet*. Dagtilbudssporet løber fra 2020–2022 og involverer 95 børn, 24 pædagoger, 1 skole samt 3 danske forskere. Metodisk er forskningsprojektet optaget af at skabe viden i processer, hvor forskere og praktikere i fællesskab skaber viden om og ændrer praksis på en og samme tid. Projektet baserer sig således på design- og action-based research

med henblik på facilitering af et stærkt samarbejde mellem forskere og professionelle (se fx Amiel og Reeves, 2008). Et design for leg (Legeværksted) gennemføres over 5 uger og følger i organiseringen en model, som er udviklet med udgangspunkt i en design-based research-tilgang og med inspiration fra Barab og Squire (2004) og Gynther (2011). Det betyder, at de gennemføres sammen med gentagne refleksioner i samspil med det pædagogiske personale, så der er mulighed for tilretninger undervejs. Legeværkstederne i 'Må jeg være med?' var rammesat med afsæt i fem sæt af designprincipper, fem udvalgte typer af leg og et legedesignredskab 'Playful Spider Web' (Skovbjerg et al., 2021). De fem legetyper var: Kreativ leg, rolleleg, konstruktionsleg, dramatisk leg og bevægelsesleg (Jørgensen, 2022).

Dagtilbudssporet udspillede sig i et konstruktionslegs-'set up'. De 95 kommende skolebørn og 12 dagtilbudspædagoger fra seks forskellige dagtilbud deltog i de fem ugentlige konstruktionslegeværksteder i februar-marts 2020 af hver to timers varighed. Legeværkstederne blev afholdt på skolen. De otte skolepædagoger og op til 20 børn fra skolens 3. klasser var ansvarlige for at rammesætte det, der skulle ske. De 12 dagtilbudspædagoger havde en deltagende rolle og støttede børnehavebørnenes legedeltagelse. To forskere¹ deltog som legende observatører og producerede empiriske data bestående af feltnoter og fotografier. *Observationerne* er foretaget på to ud af i alt fire lokationer, dels i et stort fælleslokale i kælderens med høje vinduer ud til legepladsen, dels i lokaler på 1. salen af en rødstensvilla i tilknytning til skolen.² Dagtilbudssporet følger de involverede dagtilbudsbørn inspireret af fænomenologi og refleksiv livsverdensforskning (Dahlberg et al., 2008) ved brug af deltagerobservation (Hammersley og Atkinson, 1995) og notering af korte autoetnografiske

1 De forskere og pædagoger, som var involveret i designet og eksperimenterne i 'Må jeg være med?', er ikke de samme som de to etnografiske observatører af design-eksperimentet for dagtilbudssporet.

2 Fra og med tredje besøg flytter gruppen fra rødstensvillaen til børnehaveklasselokalet på skolen.

tekstpassager fra feltet (Baarts, 2010; Ellis og Bockner, 2000). Autoetnografi indebærer sociologisk introspektion og emotionel genkaldelse og bygger på en forestilling om at lære om det generelle gennem det partikulære i en selvrefleksiv form, hvor alle sanser, følelser og tanker bliver bragt i spil (Baarts, 2010). Feltobservationerne retter sig mod børnene som aktive deltagere i legeeksperimenterne med reference til Hanne Warmings beskrivelser af etnografisk metode som forskningsmetode velegnet til at nærme sig børns perspektiver (Warming, 2011). Endvidere er feltnoterne foretaget med reference til beskrivelser (Koch, 2012) af, hvordan voksne repræsenterer børns perspektiver ved at afkode børns kroppe og handlinger børnesensitivt ved anvendelse af deres 'kropslige øje' (Koch, 2012; Merleau-Ponty, 2006). Det kropslige øje refererer både til forskerens sansning af børnenes kropslige udtryk og til en refleksion af sansningerne i forskerens egne kropslige erfaringer og følelser i emotionel afsøgning af, hvordan børnene mon oplever designeksperimentet. Alle børn og pædagoger har i observationerne fået fiktive navne. GDPR-regler og Danish Code of Conduct i forskning er overholdt i forhold til databehandling, transparens og etiske retningslinjer, ligesom informationsbreve til og -møder med forældre er afholdt og forældre-tilladelser indhentet for samtlige deltagere i hele '*Må jeg være med?*' projektet.

Strategi i teorivalg og analyse

Kodning af det empiriske materiale (udgjort af feltnoter og fotografier) er baseret på en grounded tilgang (Boolsen, 2010) og foretaget i samarbejde med de tre involverede forskere ved brug af programmet Dedoose. Empirien er først gennemlæst grundigt gentagne gange. Materialet blev dernæst tematiseret og forsynet med metakommentarer og koder, hvorefter det blev genlæst med de allerede fundne koder i baghovedet (Hammersley og Atkinson, 1995). Det foregik med fokus på, hvorledes materialitet, tid, gentagelser så ud til at have

betydning for børnenes legeiver og deltagelse. Dernæst blev kategorierne brudt op ved udsættelse for nogle teoretiske perspektiver og begreber (deltagelse, social udveksling), som åbnede op for at forstå data på en anden måde (Nørholm, 1994) med interesse for, hvordan børnene aktivt spiller ind i overgangen til skole som et møde med en ny institutionel kontekst.

Børnenes deltagelse og handlinger i legeværkstederne er analyseret dels ved anvendelse af Harts (1992) deltagelsesstige, dels ved klassisk antropologisk teori om social udveksling og dens betydning for relationsdannelse, først introduceret af Marcel Mauss i 1924 (Mauss, 2001).

I det følgende vil vi først lave et analytisk nedslag i det empiriske materiale med henblik på at præsentere legeværkstederne empirisk og dernæst argumentere for de teorier, vi vælger at bringe i spil. Efterfølgende analyseres seks mindre empiri-uddrag for at vise, hvordan børn aktivt bidrager ind i de rammesatte legeaktiviteter på måder, som er med til at etablere et forhold mellem barn og skole.

Legeværkstederne

I kælderlokalet er pædagogen Karin den gennemgående person, når legeeksperimenterne introduceres. Første gang er 22 børnehavebørn og fem 3. klasses børn mødt op i kælderen. Karin tegner en kridtcirkel på gulvet, sætter sig midt i cirklen, byder velkommen og siger, at de i dag skal bygge et stort univers med byggeklodser, tegning, og plastdyr. Hun laver en navnerunde, beder børnene om forslag til, hvad man kan bygge, men præciserer, at alt er tilladt, og giver børnene fri til at lege. Den efterfølgende tirsdag har pædagogerne slået to grupper sammen, så der er dobbelt så mange børn i kælderen. Karin er igen den, som introducerer eftermiddagens legeeksperiment. Denne gang ved at tælle: '3-2-1' højt ud i rummet for at samle opmærksomheden. Hun starter med at sige: 'I dag var der nogen, der kunne huske, at vi også ville have modellervoks med.'

Og så lægger hun ud med at line nogle regler op, som at *modellervoksen ligger i store spande, men der er ikke så meget, at man kan tage en stor håndfuld, så de voksne deler derfor ud*. Et barn siger: 'Man må heller ikke blande farverne sammen!' hvilket bekræftes af Karin, som også i dag går i dialog med børnene om, hvad man vil kunne bygge med selvhærdende modeller-voks. Så bliver der givet fri, og de fleste børn suser over mod modellervoksbordet – langt flere vil gerne til, end der er pladser, så mange må gå skuffede derfra.

I det empiriske materiale ser vi, hvordan de besøgende børnehavebørn engagerer sig, byder ind og tager del i de aktiviteter, som de præsenteres for blandt en masse kendte og ukendte børn. Børnehavebørnene møder ind i et ukendt rum og bliver modtaget af ukendte voksne, der beskriver noget, der skal til at ske: *'I dag skal vi bygge et stort univers med byggeklodser, tegning, og plastdyr'*, og som også skitserer nogle regler og forventninger: *'der ikke er så meget modellervoks, at man kan tage en stor håndfuld, så de voksne deler ud'*. På linje med forskeren, der først sætter sig i en sofa og forsøger at overskue situationen, sidder børnene til en start på gulvet – først med blikkene rettet ud i rummet og mod de andre børn, siden også med opmærksomhed på den SFO-pædagog, der begynder at tælle højt og animeret for at samle opmærksomheden: *'3-2-1 (kunstpause) – Velkommen til alle børn!'*. Da introduktionen er slut: *'Nu må I gerne gå i gang!'*, bevæger børnene sig på opdagelse i de nye omgivelser. Hvis de virker usikre, får de støtte fra børnehavepædagogerne, som følger og går i dialog med 'deres' børn om, hvad de kunne tænke sig. I data ser vi snapshots af børn, der kaster sig ud i leg uden tøven, børn, der allierer sig med en kendt ven eller voksen, som de følges med. Vi ser børn, som zapper rundt og prøver noget forskelligt, eller som bare kigger på andres leg. Og vi ser masser af børn, som lader til at begejstres af nye materialer, farver og overflod af legemuligheder.

Deltagelsesstigen

Deltagelsesbegrebet bringes ind i analysen med henblik på at se nærmere på de kulturelle forventninger og rammebetingelser, som børn er underlagt i forhold til at blive en del af skolens fællesskab, idet børn har ret til reel og meningsfuld deltagelse i et demokratisk samfund (Hart, 1992, med reference til Børnekonventionen).

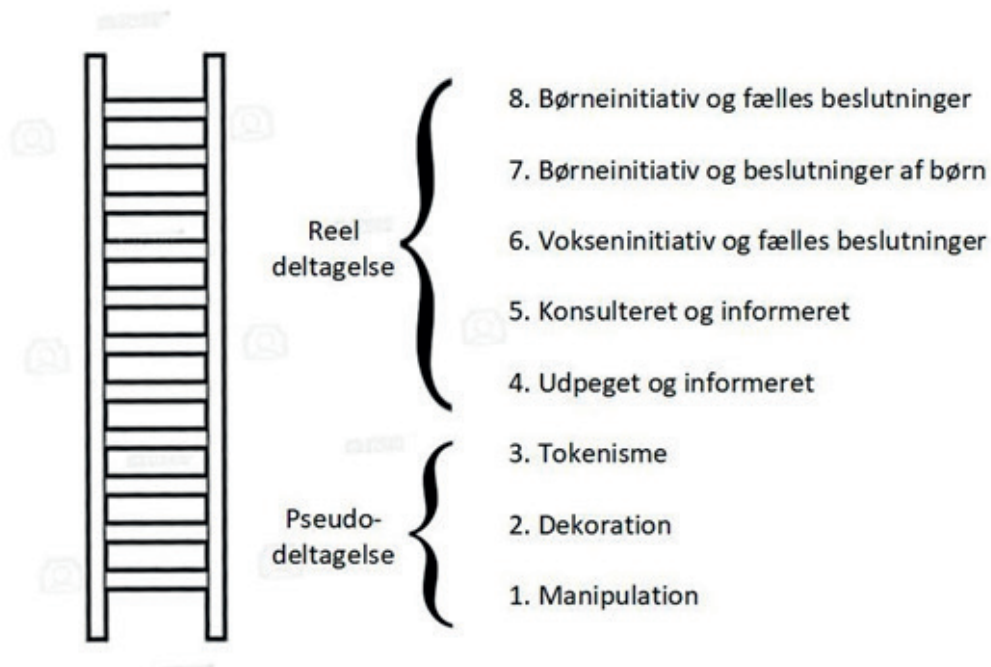
Ved skolestart forventes børn at deltage i skolens og børnefællesskabernes aktiviteter med engagement og fleksibilitet (Stanek og Vendelbo, 2019, s. 27). I voksenstyrede aktiviteter er det oftest læreren eller pædagogen, som sætter dagsordenen. Børnene skal som udgangspunkt regulere deres egne kropslige impulser og deltage på den måde, de bliver bedt om – og gerne med smil og en positiv attitude. Med reference til Børnekonventionen og Roger Harts deltagelsesmodel (se figur 1) vil skoleparathed i forhold til klassiske voksenstyrede læringsaktiviteter i klasserum ikke falde i kategorien *reel deltagelse*, fordi børnene ikke deltager frivilligt og heller ikke nødvendigvis forstår formålet med det, som sættes i gang. Traditionelle skoleaktiviteter (hvor børnene skal sidde stille, høre efter og gøre, som der bliver sagt) har derfor på et overordnet organisatorisk niveau svært ved at nå længere op på deltagelsesstigen end til niveau tre, symbolsk deltagelse. På dette niveau bliver børnene spurgt til deres synspunkter på et bestemt emne, men har ingen eller ringe mulighed for at påvirke måden, de kan udtrykke sig på. På mikroniveau er der dog flere variationer af børnedeltagelse inden for de rammebetingelser, som skolens logik definerer. På et aktivitetsniveau er det muligt at nå trin fire og fem på deltagelsesstigen i situationer, hvor børnene først informeres om præmisserne for et vokseninitieret læringsinitiativ, dernæst inviteres til at deltage i en konkret aktivitet med mulighed for at afslå og konsulteres i et vist omfang undervejs. Det kan handle om, at børnene får indflydelse på undervisningens konkrete tematikker og arbejder med nogle

emner eller materialer, som interesserer dem. På trin seks tager børn og voksne beslutninger i fællesskab omkring et voksenstyret initiativ. Det kan handle om, at børnene tilbydes frihed til at tage endnu flere valg undervejs, inden for en veldefineret ramme. For at nå op på trin syv og otte må det være børnene selv, som udtænker og organiserer læringsaktiviteterne, og dem, der involverer de voksne professionelle i børnenes initiativer. Set i forhold til artikel 12 og 13 i Børnekonventionen, som omhandler børns ret til både at udtrykke sig frit og at deltage i samfundsbeslutninger og -aktiviteter af betydning for dem, står det altså ikke for godt til i klassiske skoleaktiviteter. Her styres voksne professionelle af læringslogikker og -normer, der kun undtagelsesvis tilbyder børnene kontrol og råderet over det, der udspiller sig i klasserummet, på lige fod med de voksne.

Udvekslingen

Som supplement til deltagelsesstigen anvender vi også teori om social udveksling for at vise, hvordan børnene handler, udveksler og tager del i de rammesatte konstruktionslege – og dermed opbygger en relation både til deres jævnaldrende og til den sociale orden, der udspiller sig i skolens fællesskab. Det at deltage hensigtsmæssigt er nemlig langt mere komplekst end udelukkende at handle om, *hvem* der tager initiativ, henholdsvis *hvordan* væsentlige beslutninger tages. Vi forstår *reel deltagelse* som en kædereaktion af processer, hvor initiativer og beslutninger gensidigt udveksles som symbolske gave-økonomiske ressourcer mellem aktører over tid.

Langt hovedparten af danske børnehavebørn glæder sig til det nye, der venter dem i skolen. De ser frem til muligheder for nye venskaber og faglige udfordringer. De flaskes op med lyst



Figur 1

Roger Harts deltagelsesmodel består af otte trin fra 1–8, hvor stigende trin betegner børnenes stigende indflydelse. Trin 1–3 betegnes af Hart som PSEUDODELTAGELSE, og trin 4–8 som REEL DELTAGELSE. Pseudodeltagelse forekommer i projekter, der foregiver børnedeltagelse, men som i virkeligheden er designet og gennemført af voksne (efter Hart, 1992).

til og mod på forandring og nye udfordringer samt en tiltro til, at de voksne omkring dem arrangerer noget, der er sjovt, spændende og lærerigt (Børnerådet, 2013, side 35), og som de derfor har lyst og mulighed for at deltage engageret i. Vi ser deltagelse i skolens liv som en kædereaktion af initiativer og beslutninger, der udveksles mellem aktører over tid. Hvis børnenes deltagelsesformer i legeværkstederne anskues som gensidige udvekslinger af fysiske eller symbolske gaver eller ressourcer børn og skole imellem, så kan børnenes handlinger ind i de rammesatte legeaktiviteter genfortolkes med reference til klassisk antropologisk teori om social udveksling. Gensidige interaktioner mellem mennesker er helt centrale i forhold til at udtrykke og skabe relationer på et utal af niveauer (Hendry, 1999). Udveksling af ressourcer forpligter folk gensidigt, og processen har potentiale til at skabe høj-kvalitets relationer (Cropanzano og Mitchell, 2005) både på individuelt niveau og organisatorisk niveau. Også Lave og Wenger argumenterer for, at gensidig interaktion og samspil er det, der binder folk sammen i en kultur og er med til at facilitere tillid og relationsdannelse (Lave og Wenger, 1991). En central pointe er, at relationerne udvikler sig over tid til tillidsfulde, loyale og gensidige forpligtelser under forudsætning af overholdelse af bestemte 'regler' for udvekslingen, der skaber en normativ definition af den situation, der dannes blandt eller vedtages af deltagerne i et udvekslingsforhold (Cropanzano og Mitchell, 2005). Ligeværdig og indbyrdes udveksling er således et vigtigt grundlag for, at børn og voksne bliver i stand til at involvere sig og have indflydelse på interaktionen i gensidig forpligtethed. Dette korresponderer med Roger Hart's deltagelsesteori, som anfører, at *reel deltagelse* kun finder sted, når interaktionen er selvvalgt og meningsfuld for alle parter. Målet er ikke, at børn altid opererer på så højt et niveau på deltagelsesstigen som muligt, derimod er frivillighed helt central – også ift. at deltage på det niveau, man lyster og evner.

Det beskrevne udvekslings- og deltagelsesperspektiv kan yderligere nuanceres ved inddragelse af etnometodologiens teoretisering over, hvordan sociale ordener etableres, vedligeholdes og udfoldes netop gennem forhandling af, hvad der er 'passende' handlinger, begrebsliggjort med termen "accountability" (Garfinkel, 1967). Konversationsanalysen belyser således, hvordan uddannelsesmæssig interaktion er meget rigid i sammenligning med andre sociale situationer (Heritage, 2004). Det gælder både deltagerne rollefordeling i aktiviteter, aktiviteternes formål og rummet for, hvad der kan defineres som 'passende' handlinger. Herved betones, hvordan Harts' begreb om reel deltagelse er et spørgsmål om gensidighed – altså en gensidig forhandling af, hvad der er passende og værdsat i den konkrete sociale situation. Endvidere kan den sociale udveksling af såvel ting som ytringer og handlinger i legeværkstederne ses som udtryk for netop forhandlingen, vedligeholdelsen og udvidelsen af en særlig social orden i legeværkstederne – i børnenes første møde med skolen. Den australske uddannelsesforsker Peter D. Renshaw har med begrebet "worthwhile agency" (2016) – her oversat til værdsat eller passende agens – fremhævet, at individers handlemuligheder ikke er et kvantitativt spørgsmål om meget eller lidt, mens snarere et spørgsmål om dialogisk og social udveksling, hvor dét at kunne bidrage på en *passende* måde til den sociale orden bliver centralt. I dette lys bliver *reel* deltagelse et spørgsmål om *passende* deltagelse, og legeværkstederne bliver en kædereaktion af processer, hvor både materielle og immaterielle gave-ressourcer udveksles, værdsættes og fører til etableringen af en social orden. Når børnene modtager en ressource eller en symbolsk gave fra skolen, for eksempel i form af en invitation til at komme på besøg, og en opfordring til at være med til at bygge et univers – og giver igen i udvekslingen ved at møde op, tage del, vise glæde – så etablerer de altså en relation, både til skolen, men også til deres jævnaldrende – og udvekslings-

processerne medfører over tid både tillid og gensidig forpligtelse – en vigtig forudsætning for en god skolestart.

I vores empiri kan vi se udvekslingsprocesser, når SFO-pædagogerne inviterer børnene på besøg, hvilket repræsenterer en symbolsk gave. Børnene bliver ydermere budt velkommen og indlemmet i nogle af de særlige ritualer, som findes i skolen. For eksempel at der bliver talt '3-2-1', at række hånden op og at tale efter tur. Skolen tilbyder dernæst børnene en række yderligere goder i form af et stort fælles legeunivers, samvær med mange andre skolebørn, potentiel læring og andre spændende ting, som hører med til at være 'stor', og som derfor er attraktivt for børnene. Endvidere tilbydes materielle gaver i form af adgang til legesager, et væld af byggeklodser, selvhærdende modellervoks i alle regnbuens farver samt adgang til en overflod af materialer og muligheder.

Til gengæld for de symbolske ressourcer, børnene modtager, forventes det, at de besvarer invitationen og de ressourcer, som skolen tilbyder dem, ved at deltage og udøve agens på en 'passende' måde. Reglerne og normerne for udvekslingen er eksempelvis, at de sidder stille, når der bliver kaldt til samling. At de ikke taler, før de bliver spurgt, at de rækker hånden op, kommer med forslag til, hvad man kan bygge. At de viser glæde og engagerer sig i det, der foregår. At de går i gang med at lege, når der bliver sagt 'værsgo', at de ikke ælter farverne sammen til en brun klump. At de ved, hvad de vil forme allerede inden, de går i gang. At de gør sig umage. At de ikke tager konstruktionerne med hjem, men udstiller dem i skolen eller gemmer dem, så de kan genbruges næste gang. I processen med udveksling af symbolske ressourcer etableres et forhold mellem barn og skole karakteriseret af gensidig tillid, støtte og forpligtelse (Blau, 1964).

Børns udvekslings- og deltagelsesstrategier

Når vores feltnoter således genlæses gennem linsen udgjort af teori om deltagelse og social udveksling, får vi øje på forskellige *måder*, hvorpå børn handler og relaterer sig til skolen og skolens sociale orden som kommende skolebørn.

Ella griber med det samme et stykke papir og en orange farveblyant i kassen og begynder at tegne voldsomt og energisk. Rundt og rundt på papiret farer blyanten. Hun griber en saks på bordet og begynder at klippe en cirkel ud af sit papir med tungen i mundvigen – grinende til den voksne ved siden af hende. Hun arbejder lynhurtigt og automatiseret. Tager ivrigt imod de ressourcer og muligheder, som skolebetsøget giver hende, og handler uden tøven og på eget initiativ (Harts deltagelsesniveau 7-8). Hun går direkte hen til tegnebordet, da der bliver givet fri til at lege. Hun kaster sig straks over materialerne og går i gang med at producere. Hun farvelægger, tegner kruseduller og blander materialer. Hendes legeiver er stor, men lader dog ikke til at have så stor værdi i skolens vurderinger af, hvordan man skal vise taknemmelighed og omhu med nye spændende materialer mellem hænderne. Pædagogen opfordrer i hvert fald gentagne gange lidt misbilligende Ella til at sætte farten ned og gøre sig mere umage. Pædagogen forsøger således at håndhæve en regel eller en social orden for udvekslingen og dermed også for Ellas handlinger. Ella deltager dog upåvirket – stadig på øverste niveau i Harts deltagelsesstige – hun tager ivrigt og selvsikkert imod de muligheder, hun møder, og handler selvstændigt hektisk, fordybet uden øje for andre aktører i rummet.

Albert ser på. Han tager ikke umiddelbart imod skolens tilbud om at gå i gang med at lege og får ikke plads ved modellervoksbordet, selvom det tydeligvis er der, hans opmærksomhed er. Fordi en stor flok piger lynhurtigt har besat alle stole rundt om modellerboksbordet, får Albert ikke adgang til den ressource, han allermost ønsker sig. Han afviser de andre tilbud,

han får, om at lege med klodser eller deltage på andre måder i de rammesatte konstruktionslege. Albert går i stedet rundt med en ven og ser på. Hans børnehavepædagog forsøger gentagne gange at invitere ham med i legen, men Albert virker uinteresseret og afslår. Da han til sidst får plads ved bordet med ler, ser han igen på. Afslår at forme noget, førend aktiviteten næsten er slut. Først da hans far træder ind, viser Albert, at han, om end mest som tilskuere, hele tiden har været i gang med at etablere en relation til skolen i sit eget tempo. Han fortæller sin far, hvordan han har deltaget og leget – og udviser pludselig en iver, som er langt mere engageret, end hvad vi kunne se med det blotte øje. Albert har ikke deltaget i mange åbenlyse udvekslinger, men har dagen igennem benyttet sig af sit frie valg til kun at engagere sig i det, han ønskede sig, og som derfor var meningsfuldt for ham selv. Han er i gang med at relatere sig til skolen på sin egen måde, og hans deltagelsesniveau modsvarer det, han har lyst til og evner i situationen. Albert har kun gjort det, han selv har haft lyst til, og i den optik udvist reel deltagelse jævnfør Hart (niveau 3–4) i forhold til de rammer og muligheder, han blev præsenteret for.

Sofus og Oluf leger og eksperimenterer ved det næsten tomme modellervoks-bord den sidste gang, børnene besøger skolen. Drengene er endelig kommet til ved bordet. De righoldige mængder af ler og farver er væk, og de former de rester, som er tilbage til brune klumper. Selvom det ikke er helt efter reglerne og derfor heller ikke en værdsat måde at betale tilbage for modellervoks-gaven på – så leger og ælter de materialet uden på forhånd at vide, hvad det skal blive til. Da en pædagog spørger, hvad de laver, improviserer begge drenge og leverer et plausibelt svar: 'En kanonkugle', 'et par briller'. De slipper dermed afsted med at lege med materialerne uden forstyrrelser og efter deres eget hoved. De afviser ikke den legemulighed, de tilbydes, fordi de følger reglen om at svare på den voksnes spørgsmål på en passende måde. Begge drenge skaber en rela-

tion til skolens krav og muligheder og deltager passende (med et tvist). De udviser en høj grad af engagement, udveksler ivrigt og tager initiativer til at lege med ressourcerne på en fri og selvvalgt måde, hvor de selv styrer, hvad der skal ske (reel deltagelse på trin nr. 7).

Eva afsøger muligheder. Hun tager imod alt det skolen tilbyder, men i stedet for at slå sig ned og fordybe sig sonderer hun terrænet ved at pendulere frem og tilbage mellem alle de mange ressourcer og muligheder, som hun møder. Lidt lemfældigt og med en legende attitude er hun først lidt med ét sted, tegner så noget, hun selv finder på. Evas opmærksomhed forbliver på et overordnet orienterende niveau. Hun virker meget bevidst om alle de mange ressourcer/symbolske gaver, som hun har mulighed for at smage på under besøget på skolen. Hun tager en symbolsk bid af de muligheder, hun passerer forbi. Er tilsyneladende hele tiden i gang og responderer dermed på skolens legeinvitation på en relativt passende måde, men *fordyber* sig ikke *rigtigt* i leg med andre børn. Tager imod, men giver ikke rigtigt igen, fordi hun uforpligtet er på vej videre. Hun pakker de gaver op, som hun møder, men er allerede på vej videre til den næste. Eva inviterer forskeren til en kasteleg, som hun mores ved for en stund. Finder dernæst en gylden muslingeskal i klodskassen, som hun dog hurtigt giver videre til tre drenge, der i modsætning til Eva tillægger guldmuslingeskallen en stor værdi som legevaluta. Eva belønnes med et kig ind til *deres* skat og skaber en form for ansats til en relation. Ligesom Albert deltager hun på egne præmisser. Eva benytter sit frie valg til at afsøge, om der er noget, hun finder det meningsfuldt at engagere sig i – og relaterer sig til skolens orden i en forholdsvis uforpligtende dans. Hendes deltagelse (max niveau 5) afspejler, at hun er informeret og har adgang, men ikke har lyst og ro til at deltage engageret nogle af stederne – hele tiden parat til at sondere muligheder og relatere sig til noget (måske mere) interessant og værdifuldt et andet sted.

Alice vil gerne, men lykkes ikke helt. Hun vil gerne lege og tage imod de ressourcer, skolen tilbyder, men er afventende, virker usikker, og søger en relation, som kan støtte hende i at interagere på en passende måde. Alice tager ikke initiativ på egen hånd, måske fordi hun ikke rigtigt ved, hvad der skal til, og fordi hun ikke har legerelationer med sig fra børnehaven. I første og andet legeværksted får hun hjælp af en 3. klasses pige, som tager initiativ på hendes vegne og opfordrer hende til at følge med (deltagelsesniveau nr. 4). På tredje besøg forsøger hun på egen hånd at få adgang til en byggeleg, som en mindre gruppe piger er engageret i. Ser på, forsøger at forhøre sig om, hvad der skal til for at være med, men bliver forment deltagelse, førend hun kan bidrage med den rigtige *valuta* til legen, som har form af et 'legehoved med læbestift' – en adgangsbillet til pigernes fællesskab. Hun allierer sig med forskeren i søgningen efter det rigtige legehoved, men må opgive og ender til slut med at bygge sit eget tårn, ikke sammen med de andre børn, men parallelt. Hun formår derfor ikke at etablere en overbevisende relation hverken til sine jævnaldrende eller til skolen, eftersom hendes deltagelse er kendetegnet ved resignation og en strategi, som går ud på at lege for sig selv. På fjerde besøg forærer hun dog sit tårn til Charles, Villy og Frede, som fornøjede tager imod hendes gave, hvilket sår en spire til en mulig relation.

Charles, Villy og Frede skaber selv kontinuitet. De tre drenge bringer deres indbyrdes gode relation med fra børnehaven ind i skolens rammesatte konstruktionsleg. På invitationen fra en 3. klasses dreng på det første legeværksted takker de ja til at være med til at bygge et sejt skib. Den uespliciterede regel er, at den store dreng bestemmer. Til gengæld for sin invitation får han lov til at styre byggeriet. Han spørger de mindre drenge om, hvad der skal være på skibet, og de giver forslag tilbage til ham, som enten godtages eller forfølges/udvikles videre på. En livlig udveksling af legeinitiativer (ressourcer i gave-økonomisk terminologi) udspiller sig. Selv da den store dreng er gået

hjem, respekterer de tre mindre drenge hans lederrolle og den sociale orden, han har introduceret. Deres deltagelse i legefællesskabet ligger på omkring trin 6, hvor den større dreng initierer og styrer, mens de tre mindre byder ind og følger trop. Den efterfølgende tirsdag manøvrerer de mindre drenge deres ideer (de usynlige klodser) ind som et element på den konstruktion, den samme drengegruppe bygger videre på. De etablerer en relation til både den store dreng, skolen og sig selv som snart kommende skolebørn og svinger sig behændigt op på deltagelsesniveau 8.

Konklusioner på reel og passende deltagelse

I det følgende skal vi samle op på de empiriske indsigter, som vores analyser har vist os, og vi vil berøre de praktisk-pædagogiske og teoretiske implikationer, dette måtte afstedkomme.

I gave-økonomisk forstand kan børnene i mødet med skolen 'få' noget, som er attraktivt og af høj værdi, fx oplevelser omgærdet med spænding og nye impulser. I legeværkstederne tilbydes de en overflod af materialer og aktiviteter, som står i stærk kontrast til de kendte og måske efterhånden kedsommelige rutiner i børnehaven. Når materialerne så også er dyre i traditionel voksen-økonomisk forstand, har de en høj gave-økonomisk udvekslingsværdi for både børn og voksne. For at få en anerkendt *plads* i skolen og dens fællesskab er forventningen, at børnene responderer på gaverne på en *passende* og respektfuld måde og udviser engagement, mådehold, omhu, fordybelse, glæde og konstruktionslyst – alt imens de leger. Som Skovbjerg (2021) formulerer det: "Når vi skal forstå, hvad deltagelse i legen handler om, er det værd at huske på, at deltagelse både vedrører, hvordan man tager del i legen, hvordan man har del i legen, og hvordan man deler i legen" (s. 103).

Vores analyser viser, hvordan børn i deres møde med skolens orden og forventninger handler, udveksler og tager del i rammesatte legeværksteder – og derigennem relaterer

sig til skolen og dens muligheder. Ella, Albert, Alice, Eva, Villy, Charles, Frede, Oluf og Sofus deltager på hver deres *passende* måde afhængig af, hvilke forudsætninger de har med sig. Reel deltagelse har mange former. Den finder kun sted, når den er selvvalgt og meningsfuld for alle parter. Ligesom børns frihed til at vælge, hvor og hvordan de deltager rangerer højere, end hvor de befinder sig på deltagelsesstigen (Hart, 1992). En sådan tolkning taler for leg som en oplagt aktivitet i forhold til at katalysere børns relationsdannelse i og med skolen. Legeviden (Skovbjerg, 2016; Jørgensen og Skovbjerg, 2020) er vigtig, uanset om man leger i regi af børnehave eller skole. Hvis børns første møde med skolen bygges op om aktiviteter, som er eller indeholder legende elementer, vil de legekompetencer, børn tilegner sig i børnehaven, automatisk ruste barnet til også at håndtere de nye impulser og forventninger, det møder i en skolesammenhæng. Leg tilbyder flere forskellige initiativ- og deltagelsesformer end traditionelle skolastiske læringsaktiviteter, og børn forbinder, som tidligere belyst, selv succes i skolen med venskaber og deltagelse i legefællesskaber.

En interessant detalje ved Roger Harts deltagelsesteori er, at øverste deltagelsesniveau 8 er karakteriseret ved børneinitiativ, men med beslutninger taget i *fællesskab og på lige fod med voksne*. I en udvekslingsoptik er det højeste niveau på deltagelsesstigen således noget, parterne tilbyder hinanden, og begge tager del i. De voksne har et øje på klem og træder til, hvis børnene har behov for det. De holder sig ikke væk, men har en passende omgang med børnenes leg. Det er den tidligere omtalte, dialogiske forhandling og udførelse af *værdsatte og passende bidrag* (Renshaw, 2016), som er konstituerende i disse processer. Også *initiativer* tages og tilbydes andre som en ressource – de kan forkastes eller gribes af modparten og indgår også i et udvekslingsforhold = genererer en relation. En væsentlig pointe er her, at de børneprofessionelle er nødt til at anerkende mange variationer af deltagelse

og åbent tage imod de variationer af gengældelser, børnene bringer med ind i skolen, og støtte relationsdannelse mellem *alle* børn og skole uden for mange stramme regler og favoriseringer af, hvad der er *passende* deltagelse. Børnene får derved mere plads og rum til at finde vej og selv skabe sammenhænge, hvor de hver især kan lege og befinde sig vel.

Vores empiriske arbejde pointerer vigtigheden i den relationelle kontinuitet i børns overgang fra dagtilbud til skole. Når børnene har nogle allerede kendte børn og voksne omkring sig i overgangsfasen, bliver det lettere for dem at engagere sig og lege med. Det kan være børnehavepædagogen, barnet allerede er tryk ved. Det kan være venner fra børnehaven, barnet i forvejen leger godt med. Eller det kan være en stor skolepige/en ny voksen, barnet hurtigt bliver tryk ved, og som kan hjælpe med at afkode skolens forventninger og etablere adgang til leg og nye venskaber.

Når de professionelle i højere grad tillader børnene aktivt at skabe reglerne for passende deltagelse i overgangsaktiviteten, bliver der ikke en rigtig eller en forkert måde at være kommende skolebarn på, og det bliver nemmere at være med i aktiviteterne og føle sig godt tilpas. Vi foreslår overgangsaktiviteter i form af legeværksteder, hvor både børn og voksne har variable deltagelsesmuligheder. Hvor det er lige så anerkendt at ælte rester af modellervoks sammen til en brun klump, som det er at forme kunstfærdige modellervoksfrugter, og hvor det også er OK bare at se på, og hvor der er diversitet i deltagelsesmåder, ledt af de konkrete situationer og sammenhænge, som børnene er i.

Analyserne peger dog også på nogle begrænsninger ved legeværkstederne. Det er ikke lige let for alle børn at kaste sig ud i nye lege i ukendte omgivelser med fremmede børn og voksne. Nogle børn klarer det fint, men legeværksteder er i sig selv ikke nok som en ramme, hvis *alle* børn skal i leg. Relationsdannelse og fællesskaber kan tage tid og opstår ikke nødvendigvis sig selv.

Det har en række pædagogiske implikationer. Blandt andet, at det kalder på fagprofessionelle voksne, som er opmærksomme på børnenes individuelle udvekslings- og deltagelsesstrategier. Som har blik for de børn, som har brug for særlig opmærksomhed for at opnå de intenderede positive forbindelser. Fagprofessionelle, som engagerer sig i, hvad børnene hver især bringer med sig, byder ind med og interesserer sig for, og tør at gå med på de indfald og se, hvad der sker. For på den baggrund at foretage et professionelt skøn af, hvad hvert barn efter-spørger og har brug for fra de professionelle voksne for at opleve trivsel og finde motivation til at deltage engageret i alle skolens aktiviteter sammen med hinanden. Både i og uden for rammesatte legeaktiviteter.

Referencer

- Amiel, T. og Reeves, T. C. (2008) Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda, *Educational Technology & Society*, 11(4), s. 29–40. Tilgængelig fra: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.11.4.29>
- Baarts, C. (2010) Autoetnografi, i Brinkmann og L. Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder – en grundbog*. Viborg: Hans Reitzels Forlag, s. 153–163.
- Barab, S. og Squire, K. (2004) Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground, *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), s. 1–14. Tilgængelig fra: https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Boyle, T.; Grieshaber, S. og Petriwskyj, A. (2018) An integrative review of transitions to school literature, *Educational Research Review*, 24, s. 170–180. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.05.001>
- Blau, P. M. (1964) *Exchange and Power in Social Life*. New York: John Wiley og Sons, Inc.
- Broström, S. (2016) Overgang fra dagtilbud til skole – pædagoger og lærere i samarbejde, *Vera*, 75(juni), s. 10–15. Tilgængelig fra: https://pure.au.dk/ws/files/100585582/Overgang_fra_dagtilbud_til_skole_VERA_nr._75_juni_2016_Stig_Brostr_m.pdf
- Børnerådet (2013) *Skolen – set fra børnehaven: børns forventninger til og forestillinger om skolen*. Tilgængelig fra: <https://www.boerneraadet.dk/media/9275/Skolen-set-fra-Boernehaven-PDF.pdf>
- Christensen, K. S. (2021) Vanskelige forbindelser. En institutionel etnografi om børns bevægelser fra børnehave til skole, *Tidsskrift for Professionsstudier*, 17(33), s. 142–145. Tilgængelig fra: <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/129182>
- Cropanzano, R. og Mitchell, M. S. (2005) Social exchange theory: An Interdisciplinary review, *Journal of Management*, 31(6), s. 874–900. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1177/0149206305279602>
- Dahlberg, K.; Dahlberg, H. og Nyström, M. (2008) *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
- Egmont Rapporten (2019) *Når store bliver små – giv alle børn en god skolestart*. Egmont Fonden. Tilgængelig fra: <https://www.egmontfonden.dk/egmont-rapporten-2019>
- Einarsdottir, J. (2011) Reconstructing playschool experiences, *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), s. 387–402. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.597970>
- Ellis, C. og Bockner, A. P. (2000) Autoethnography, personal narrative, reflexivity. Researcher as subject, i Denzin, N. N. og Lincoln, Y. (red.) *Handbook in Qualitative Research*. 2. udg. Thousand Oaks, Californien: Sage, s. 733–768.
- Garfinkel, H. (1967) *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- Gynther, C. (2011) *Design-Based Research – en introduktion*. Workingpaper fra educationallab.dk.

- Hammersley, M. og Atkinson, P. (1995) *Ethnography: Principles in practice*, 2. udg. London: Routledge.
- Hart, R. A. (1992) Children's Participation: from Tokenism to Citizenship, *Unicef - Innocenti Essays* (4). Tilgængelig fra: <https://www.unicef-irc.org/publications/100-childrens-participation-from-tokenism-to-citizenship.html>
- Hendry, J. (1999) *An introduction to social anthropology: other people's worlds*. Basingstoke: Macmillan Publishers International.
- Heritage, J. (2004) Conversation Analysis and institutional talk: Analyzing data, i Silverman, D. (red.) *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, 2. udg. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage, s. 222–245.
- Jørgensen, H. H. og Skovbjerg, H. M. (2020) "Det gjorde sygt, sygt ondt". Design af inkluderende legemiljø i skolen i samarbejde med pædagoger, *FPPU*, 4(2), s. 109–121. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.7146/fppu.v4i2.122507>
- Jørgensen, H. H. (2022) *Codesign for udvikling af pædagogisk legepraksis i skolen: "Hvorfor leger de andre ikke med mig?"*, Designskolen Kolding. Tilgængelig fra: https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/153020565/Codesign_for_udvikling_af_p_dagogisk_legepraksis_Hvorfor_leger_de_andre_ikke_med_mig.pdf
- Koch, A. B. (2012) Idealet om det glade og afstemte barn. Pædagogers blik for trivsel i børnehaven, *Nordisk Barnehageforskning*, 5(16) s. 1–21.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mauss, M. (2001) *Gaven: Gaveudvekslingens form og logik i arkaiske samfund. Et af social- og kulturanthropologiens hovedværker*. Oslo: Spektrum forlag.
- Merleau-Ponty, M. (2006) *Kroppens fænomenologi*, oversat fra 'Phénoménologie de la perception' (1945) O. F. Kirkeby. Frederiksberg: Det lille forlag.
- Møller, H.; Andersen, I. H.; Kristensen, K. J. og Rasmussen, C. S. (red.) (2018) *Leg i skolen – en antologi*. København: Unge Pædagoger.
- Nielsen, L.; Egelund, N.; Poulsgaard, K.; Broström, S.; Knoop, H. H.; Levin, M. og Herskind, M. (2006) *En god skolestart. Et samlet læringsforløb for dagtilbud, indskoling og fritidsordning*. Tilgængelig fra: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf06/060221-rapport-god-skolestart.pdf>
- Nørholm, M. (1994) Det dobbelte brud, i Callewaert, S. (red.) *Pierre Bourdieu: Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. 1. udg. København: Frydenlund.
- OECD (2006) *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD. Tilgængelig fra: <https://www.oecd.org/education/school/37519079.pdf>
- OECD (2017) *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD. Tilgængelig fra: <https://www.oecd.org/publications/starting-strong-v-9789264276253-en.htm>
- Renshaw, P. D. (2016) On the notion of worthwhile agency in reformist pedagogies, *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, s. 60–63. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.07.002>
- SFI (2016) *Unge i Danmark – 18 år og på vej til voksenlivet, Årgang 95 – forløbsundersøgelse af børn født i 1995*. København: Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Tilgængelig fra: <https://www.vive.dk/media/pure/6512/490422>
- Skovbjerg, H.M. (2016) *Perspektiver på leg*. Tubine Forlaget: Aarhus.
- Skovbjerg, H. M. og Gundiksen, S. (2020) *Framing Play Design: A hands-on guide for designers, learners and innovators*. Amsterdam: BIS-Publisher, s. 37–49.

- Skovbjerg, H. M.; Bekker, T.; Sand, A.-L.; Jørgensen, H. H.; Jensen, J.-O. og Hansen, J. H. (2021) *Supporting Play Pedagogy in School. Paper presented at the BIN-Norden, Designing for Play in New Nordic Childhood*, Kolding, Mai 1 st - 5 th 2021, Kolding. Tilgængelig fra: https://adk.elsevierpure.com/ws/portalfiles/portal/65550065/Skovbjerg_et_al_BIN_Norden2021_Abstract47.pdf
- Skovbjerg, H. M. (2021) *Ti tanker om leg*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag A/S.
- Stanek, A. H. (2011) *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning: analyseret i indskolingen fra børnehave til 1. klasse og SFO*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Stanek, A. H. og Vendelbo, S. H. (2019) *Børneparat skole & skoleparate børn? Fokus på overgangspædagogik*, BUPL. Tilgængelig fra: https://bupl.dk/wp-content/uploads/2019/06/filer-boerneparat_skole-09.pdf
- Stanek, A. H. (2020) Forskydning af problematikker – om børns overgang fra børnehave til skole, *Psyke & Logos*, 41(1) s. 39–56. Tilgængelig fra: <https://tidsskrift.dk/psyke/article/view/121504/168874>
- Warming, H. (2011) Getting under their skins? Accessing young children's perspectives through ethnographic fieldwork, *Childhood*, 18(1), s. 39–53. Tilgængelig fra: <https://doi.org/10.1177/0907568210364666>
- Winther-Lindqvist, D. (2019) Becoming a schoolchild: A Positive Developmental Crisis, i Hedegaard, M. og Fleer, M. (red.) *Children's transition in everyday life and institution*, London and New York: Bloomsbury Academic, s. 47–70.
- Øksnes, M. og Sundsdal, E. (2020) *Barns lek i skolen*. Oslo: Fagboklaget.

Forfatterpræsentation

Anette Boye Koch er Ph.d. og docent i dagtilbudspædagogik ved VIA University College. Forskningsleder for VIA's forskningsprogram for *Børns trivsel på tværs af dagtilbud, skole og hjem* – med fokus på barndomspædagogik. Anettes særlige forskningsinteresser er børns trivsel, børns perspektiver og deltagelse, det gode børneinstitutionsliv samt børns vilkår internationalt og på tværs af professioner. E-post: abk@via.dk

Ane Bjerre Odgaard er Ph.d. og lektor UC Syd, Pædagoguddannelsen samt postdoc ved Syddansk Universitet, Institut for Design og Kommunikation. Anes ph.d.-afhandling fra 2019 omhandler børns overgange fra dagtilbud til skole. Anes forskningsinteresser angår bredt set børns muligheder for at være kulturproducerende og meningsskabende i deres institutionelt rammesatte hverdagsliv. E-post: abod@ucsyd.dk

Helle Marie Skovbjerg er Professor ved Designskolen Kolding. Forskningsleder i LAB Design for Play samt projekterne "*Må jeg være med*" og "*Playful Learning Research*". Skovbjergs bidrag til legeforskningen er stemningsperspektivet, som er et almenmenneskeligt perspektiv på leg, der gennem nærempiriske studier sætter fokus på deltagernes muligheder og oplevelser og udøvelsesformernes forbindelser til situationerne. Stemningsperspektivet er senest udfoldet i bøgerne *On Play* (2021) og *Framing Play Design* (2020). E-post: skovbjerg@dskd.dk