Teknologimederede aktiviteter i børns overgang fra dagtilbud til skole: Et sociokulturelt informeret og design-baseret studie

Ane Bjerre Odgaard
Ph.d.-afhandling, 2019
Syddansk Universitet
Institut for Design og Kommunikation
Forsidefoto: 19.02.18, aktivitet i Solsikken
Teknologimedierede aktiviteter i børns overgang fra dagtilbud til skole: Et sociokulturelt informeret og design-baseret studie

Ane Bjerre Odgaard
Ph.d.-afhandling
2019

Institut for Design og Kommunikation
Ph.d.-skolen ved Det Humanistiske Fakultet
Syddansk Universitet

Hovedvejleder: Professor Nina Bonderup Dohn, SDU
Bivejleder: Professor Niklas Pramling, Göteborgs Universitet
## INDHOLDSFORTEGNELSE

**FORORD** ........................................................................................................................................................................................................... 5
**DANSK RESUMÉ** .................................................................................................................................................................................................. 6
**ENGLISH SUMMARY** .................................................................................................................................................................................................. 10

**DEL I: SAMMENFATTENDE REDEGØRELSE** ................................................................................................................................. 15

1. **INTRODUKTION OG FORMÅL** .................................................................................................................................................................................. 17
   1.1. Afhandlingens forskningsspørgsmål ........................................................................................................................................................................ 17
   1.1.1. Relationen mellem empirisk proces, delstudier og forskningsspørgsmål ........................................................................................................ 18
   1.2. Samarbejdspartnere i afhandlingens empiriske arbejde ............................................................................................................................... 18
   1.3. Afhandlingens opbygning .................................................................................................................................................................................... 21

2. **AFHANDLINGENS GENSTANDS(KRYDS)FELT** ................................................................................................................................. 23
   2.1. Børns overgang fra dagtilbud til skole som forskningsfelt ............................................................................................................................ 24
   2.2. Børns overgang fra dagtilbud til skole som policy- og praksisfelt i Danmark .................................................................................................. 27
       2.2.1. Overgangens konkrete organisering i de deltagende institutioner ...................................................................................................... 29
   2.3. Digitale teknologier i børns institutionelle miljøer som forskningsfelt ...................................................................................................... 31
   2.4. Digitale teknologier i børns institutionelle miljøer som policy- og praksisfelt i Danmark ........................................................................... 35
       2.4.1. Anvendelsen af digitale teknologier i pædagogiske aktiviteter i de deltagende institutioner ................................................................. 37
       2.4.2. Digitale teknologier og arbejdet med børns perspektiver ..................................................................................................................... 38

3. **TEORETISK PERSPEKTIV** .................................................................................................................................................................................. 40
   3.1. Delstudiernes appropriering af et sociokulturelt perspektiv .......................................................................................................................... 40
   3.2. Det sociokulturelle perspektiv ........................................................................................................................................................................... 42
   3.3. Et sociokulturelt perspektiv på redskabsmedieret handling ......................................................................................................................... 42
       3.3.1. Redskabsmedieret handling som analyseenhed ................................................................................................................................. 43
       3.3.2. Appropriering ............................................................................................................................................................................................. 44
       3.3.3. Sprog som perspektiverende redskab .................................................................................................................................................. 45
       3.3.4. Børns perspektiver som perspektiveringer i et sociokulturelt perspektiv ............................................................................................ 46
       3.3.5. Dobbelt situerede baner af deltagelse og meningsskabelse ................................................................................................................ 48
       3.3.6. Intersubjektivitet og interaktivitet ....................................................................................................................................................... 48
       3.3.7. Reifikation ............................................................................................................................................................................................. 50
       3.3.8. Re-kontekstualisering ................................................................................................................................................................. 50
   3.4. Kompatibilitet mellem praksisteorier, ”networked learning” og det sociokulturelle perspektiv ........................................................................ 51
       3.4.1. Et praksisbaseret perspektiv: Praksisteorier og sociokulturelt perspektiv ............................................................................................ 51
       3.4.2. Networked learning: læring som betinget af (netværks)forbindelser ............................................................................................... 55

4. **METODISKE OG ETISKE OVERVEJELSER** .......................................................................................................................................................... 56
4.1. Et sociokulturelt informeret og design-baseret studie af noget, som ikke var der i forvejen........................................ 56
4.1.1. Design-ekспerimentet som analyseehed i design-baseret forskning?................................................................. 57
4.1.2. Kontekstens status og det kollaborative aspekt i design-ekспerimentet......................................................... 59
4.1.3. Det sociokulturelle perspektivs modificering af design-baseret metode ......................................................... 62
4.2. Empiriarbejde og samarbejdspartnere ............................................................................................................. 64
4.2.1. Forskydning fra designet som undersøgelsens genstand til medieret handling i institutionelle miljøer som analyseehed ............................................................ 69
4.2.2. Den metodiske bevægelse: Design-ekспeriment – videoobservation – analyse af interaktion .... 74
4.2.3. Videoobservation og transskription............................................................................................................ 75
4.3. Forskningsetiske overvejelser...................................................................................................................... 78
4.3.1. Rekrutteringsproces, tilladelser og databehandling .................................................................................. 78
4.3.2. Forskningsetik og forskerrolle i et sociokulturelt informeret og design-baseret studie ........... 80
4.3.3. Etik og forskerrolle i relation til deltagende professionelle ..................................................................... 81
4.3.4. Etik og forskerrolle i relation til deltagende børn ................................................................................. 84
4.3.5. Etik i relation til videoobservation af børn.............................................................................................. 85
5. SAMMENFATNING AF DELSTUDIER ............................................................................................................. 87
5.1. Sammenfatning af delstudie I....................................................................................................................... 87
5.2. Sammenfatning af delstudie II.................................................................................................................... 91
5.3. Sammenfatning af delstudie III ................................................................................................................... 94
5.4. Sammenfatning af delstudie IV .................................................................................................................. 98
6. KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING ........................................................................................................... 101
6.1. Besvarelse af afhandlingens forskningsspørgsmål ................................................................................... 103
6.2. Fremadrettede forskningsperspektiver .................................................................................................... 105
BIBLIOGRAFI TIL DEN SAMMENFATTENDE REDEGØRELSE ............................................................ 107

DEL II: AFHANDLINGENS DELSTUDIER ........................................................................................................ 115


III. Odgaard, A. B. (under review) “Turn-taking and sensemaking: Children and professionals co-producing and revisiting multimodal books during transition from day-care to school” Learning, Culture and Social Interaction ........................................................................................................ 149


DEL III: APPENDIKS ......................................................................................................................................... 187
BILAGSFORTEGNELSE ........................................................................................................................................ 189
BILAG 1: Komplet oversigt over afhandlingens empiriarbejde ............................................................... 190
BILAG 2: Bog 1 og Bog 2 med transskriberede lydfiler ........................................................................... 208
BILAG 3: Transskriptionseksempel i CLAN, 19.03.18 Film 4 .................................................................... 227
BILAG 4: Informationsbrev og blanket til informeret samtykke, forældre .................................................. 237
BILAG 5: Informationsbrev og blanket til informeret samtykke, personale .................................................. 239
BILAG 6: Medforfattererklæring, delstudie IV ............................................................................................... 240
BILAG 7: Juridisk kontor, anmeldelse af projekt .......................................................................................... 242
BILAG 8: Juridisk kontor/RIO, genanmeldelse af projekt på baggrund af GDPR ........................................ 243
**FORORD**

Der er mange mennesker, som jeg med dette forord vil benytte lejligheden til at udtrykke min taknemmelighed overfor. Stor tak til min hovedvejleder, Professor Nina Bonderup Dohn, for inspirationen til at påbegynde ph.d.-processen, for ikke at besidde ét eneste gram nonsens, og for på en og samme tid at være kompromisløst knivskarp og et utroligt behageligt menneske at samarbejde med. Tak til min bivejleder, Professor Niklas Pramling, Göteborgs Universitet, for at lade mig deltage i forskerseminaret Lek og Förskola under mit miljøskift, samt for løbende at bidrage med altid inspirerende og brugbare kommentarer på tekstudkast. Tak til ph.d.-kollegerne på IDK; i lokale 41.48 er ph.d.-projekter aldrig en ensom affære. Særligt tak til Kristina, Nathalie, Ann Katrine, Kristian, Roland, Kristian, Merja og Safinaz for de mange gode snakke, skrivesprints, data-sessioner, bobler, gøtere, skøre påhø og problemknusning. Tak til Thomas, ph.d.-kollega fra ISK, SDU, for mange gode netværksinitiativer, samt for inspirerende samarbejde omkring den ene af afhandlingens artikler. Også tak til Helle fra Designskolen Kolding for godt artikelsamarbejde. Tak til kolleger i forskningsprogrammet Didaktik, Design og Digitalisering, SDU, for godt samarbejde, og til deltagerne ved seminargruppen Sociokulturella och Dialogiska Studier, Göteborgs Universitet, som under mit miljøskift bidrog afgørende til at give det teoretisk retning. Tak til alle de deltagende børn og professionelle som i børnehaver, overgangsmoduler og børnehaveklasser løg sig forstyrre af den forskerinitierede proces, og som ikke mindst gjorde denne proces til deres egen gennem deltagelse i fælles, teknologimøder og aktiviteter. Tak til min familie; Thyge, Alfred og Elva. En afhandling skrives i løbet af en nærmest uendelig række af hverdage (og weekender og ferier), og I har sørgt for at de allerfleste af disse dage var så langt større end den plads, som afhandlingen optog, ligesom I muliggjorde at afhandlingen, i de sidste måneder af procesen, kunne få alt det, der tilkom den, og så lige lidt mere til.

Sideløbende med afhandlingsarbejdet har jeg skrevet i et dokument med daglige snarere end faglige indfald og nedslag. Dette dokument har haft karakter af tankeboble og legeplads til iltning af sprog og forestillingskraft. Jeg vil afslutte dette forord med et kort uddrag fra dette dokument, og dermed vil jeg så også slutte af med at takke ræven:

```
22.03.17

Ræven
```

Ane Bjerre Odgaard,
Sdr. Bjert, 31. august 2019
DANSK RESUMÉ


Den empiriske samarbejdsproces fandt sted i løbet af to år, i hhv. 2017 og 2018, i en middelstor, dansk kommune. I løbet af samarbejdsperiodens to overgangsprocesser deltog i alt 12 praksisprofessionelle og 87 fem- til syvårige børn fra de i alt fire deltagende dagtilbud og to folkeskoler.

Afhandlingen er en antologi bestående af fire artikler på engelsk og en sammenfattende redegørelse på dansk. Afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål lyder som følger:

1. **Hvordan kan et sociokulturelt informeret og design-baseret studie indgå i et praksissamarbejde omkring overgangsaktiviteter i børns overgang fra dagtilbud til skole?**
2. **Hvilke situerede og teknologimediatorede aktiviteter kan studiets design-eksperimenter genoplyse i børns overgang fra dagtilbud til skole?**
3. **Hvorledes kan disse situerede og teknologimediatorede aktiviteter analyseres a. indenfor rammerne af et sociokulturelt teorigrundlag? b. som overgangspraksisser, hvor børns perspektiver og deltagelsesbaner bringes i fokus?**

Afhandlingens fire delstudier og den sammenfattende redegørelse bidrager alle til besvarelsen af forskningsspørgsmålene. De fire delstudier bidrager som følger:


Delstudie I skitserer det overordnede studies forskningsdesign og udfolder dets teoretisk informerede baggrund. Dette tjener til at anskueliggøre, hvordan et sociokulturelt informeret og design-baseret
studie kan indgå i et praksissamarbejde omkring teknologimediatorede overgangsaktiviteter. Tidligere forskning vedrørende overgangen fra dagtilbud til skole, såvel som vedrørende teknologimediatorede aktiviteter til synliggørelse af børns perspektiver, præsenteres. Desuden skitseres et sociokulturelt perspektiv på læring og udvikling som epistemologisk grundlag. Dette leder til en presentation af den forskningsmæssige formodning, som afhandlingen bygger på, nemlig at teknologimediatorede aktiviteter, med børn som (med)producenter af digitalt indhold, vil kunne tjene til at synliggøre børns perspektiver på deres institutionelle omgivelser indenfor rammerne af pædagogisk tilrettelagte aktiviteter, og at dette potentielt vil kunne bidrage til såvel overgangspraksis som forskning vedrørende overgangen.

Præliminære analyser af interaktion og dialog i studiets aktiviteter anskueliggør endvidere, hvorledes de empiriske aktiviteter konkrekt kan udfolde sig, og dette ledsages af refleksioner over afhandlingens indledningsvise formodninger. Delstudiet viser at den professionelle spiller en central rolle i stilladseringen af børnenes (med)produktion og dialog, og at en målrettet åbenhed er nødvendig for både at gennemføre produktionsprocessen og samtidig holde dialogen og meningsskabelsen åben.


Delstudie II undersøger muligheder og barrierer for de deltagende børn, i kraft af det design-baserede samarbejdes teknologimediatorede aktiviteter, kan etablere forbindelser mellem overgangens forskelligartede kontekster, på baggrund at deres situerede engageringer og perspektiver. Indledningsvist redgøres der for tidligere forskning i børns anvendelse af digitale teknologier, specifikt tablets, i institutionelle miljøer. Det betones at forskningen synliggør et skisma mellem hhv. institutionelt værdsat (produktiv, læringsmålsorienteret) og ikke-værdsat (rekreativ, affektiv) tablet-brug. Studiets aktiviteter betegnes derefter som, i et vist omfang, henhørende under institutionelt værsat tabletbrug, med aktiv indholdsproduktion i fokus. I kraft af aktiviteterne fokus på børns perspektiver og engageringer indgår imidlertid også affektive aspekter som ligger delvist udenfor den institutionelt værsatte tabletbrug, og disse aspekter fremhæves som centrale. Det fremhæves desuden, at der i aktiviteterne er vanskeligheder forbundet med børnenes etablering af forbindelser mellem overgangens forskelligartede kontekster, hvilket skyldes at multimodalt materiale må re-kontekstualiseres når det genfremfindes i en ny overgangskontekst. Her må meningsskabelsen finde sted på ny, idet de multimodale produkter ikke er beholdere for et stabilt betydningsindhold, og de professionelles stilladsering af børnenes dialogiske agens og active meningsskabelse er af afgørende betydning.
III. Odgaard, A. B. (under review) “Turn-taking and sense making: Children and professionals co-producing and revisiting multimodal books during transition from day-care to school”

Learning, Culture and Social Interaction


Afhandlingens sammenfattende redegørelse introducerer afhandlingens formål, forskningsspørgsmål og empiriske arbejde og består derudover af en redegørelse for afhandlingens teoretiske og praktiske genstands(kryds)felt, nemlig borns overgang fra dagtilbud til skole og digitale teknologier i borns institutionelle miljøer. Desuden redegøres for afhandlingens teoretiske rammesætning, det sociokulturelle perspektiv,
ENGLISH SUMMARY

This PhD thesis focuses on technology mediated activities during children’s transition from day-care institution to primary school. The thesis is informed by a sociocultural perspective and builds on design-based methods. On the basis of video observations, the thesis examines a range of specific activities that were developed in collaboration between day-care and school professionals, children, and researcher. In these activities, children and professionals co-produce and revisit digital and multimodal products, such as photos, photo collections, and multimodal books. The activities take place during the children’s transition from day-care to school, and they are framed in varying ways as concerning what the children point out as important to them within the diverse institutional environments of transition. The thesis focuses on the interaction and dialogue that unfold between children and professionals in these activities, and on how the activities in different ways enable participation and sense making. This is perceived as a potential basis for the professionals’ work with children’s perspectives and trajectories of participation during transition from day-care to school.

The empirical process of collaboration took place for two years, during 2017 and 2018, in a middle-sized Danish municipality. The collaboration involved a total of 12 pedagogical professionals and 87 children between the age of five and seven, as they traversed from four participating day-care institutions to two participating schools.

The thesis is an anthology comprised of four articles in English and a summarizing and supplementing mantle text in Danish. The overall research questions of the thesis are:

1. How can a socioculturally informed and design-based study be incorporated into a practice collaboration on transition activities for children’s transition from day-care to school?
2. What situated and technology mediated activities are generated through the study’s design-experiments during children’s transition from day-care to school?
3. How may these situated and technology mediated activities be analyzed:
   a. from a socioculturally informed, theoretical perspective?
   b. as transition practices where children’s perspectives and trajectories of participation are in focus?

The four articles of the thesis, as well as the mantle text, all contribute to answering the research questions.

The four articles contribute as follows:

Article I presents the research design and its theoretically informed background. An outline of previous research on children’s transition from day-care to school, as well as on technology mediated activities for enhancing children’s perspectives on their institutional environments, is provided. A sociocultural perspective on learning and development is presented as the epistemological basis of the study. This leads to a presentation of the conjectures that the study is based upon: That technology mediated and dialogic activities, with children as (co)producers of digital content, may serve to highlight children’s perspectives on their institutional environments within pedagogical activities. And that this may in turn facilitate children’s transition through a focus on their trajectories of participation. Preliminary analysis shows how interaction and dialogue unfold in activities, and this is accompanied with reflections on the initial conjectures informing the design-based process. The article shows that the professional plays a key role in scaffolding the children’s (co)production and dialogue, and that a targeted openness is important in order to carry out the production process, as well as keeping dialogue and sense making open, at one and the same time.


Article II examines potentials and pitfalls of the study’s activities in terms of enabling a focus on children’s perspectives and engagements on their institutional environments, and in terms of enabling children to establish connections between the diverse institutional contexts of transition. The article commences with an outline on previous research on young children’s use of technological tools, especially tablets, in institutional settings, as tablets are the main devices used in the study’s activities. Previous research highlights a schism between forms of tablet use that are institutionally appreciated as worthwhile (content producing, oriented towards learning objectives) and less appreciated (content consuming, recreative, affective). In connection to this, the situated and technology mediated activities, that the design-based study has generated so far, are characterized as partly conforming to the institutionally appreciated activity forms, but at the same time the focus on children’s engagements and perspectives involves affective and social aspects that differ from this. It is shown that the study’s activities may enable children to render their perspectives on the institutional contexts visible, if they are positioned with dialogic and productive agency. It is also shown that the study’s activities imply difficulties in relation to the intended, design-based objective of enabling them to establish connections between their institutional contexts. These difficulties occur due to the re-contextualization of multimodal content across transition contexts, a re-contextualization that necessitates new instances of
sense making as the multimodal products cannot be treated as containers of stable meaning. This sheds light on the importance of the professionals’ scaffolding of the children’s dialogic agency and active sense making.

III. Odgaard, A. B. (under review) “Turn-taking and sense making: Children and professionals co-producing and revisiting multimodal books during transition from day-care to school” Learning, Culture and Social Interaction

Article III examines a specific data collection that consists of the activities where eight children from the same day-care institution, and two professionals from these children’s day-care and school, engage in activities around two common, multimodal books. The activities take place during eight months of the children’s transition in 2018. The activities are analyzed from a sociocultural perspective, as tool mediated transition activities that were generated by the study’s design-based collaboration, and where children’s perspectives and trajectories of participation are pivots. The article shows that the activities can be characterized as evolving dialectically between, on the one hand, the participants’ institutional and tool mediated turn-taking, and, on the other hand, the participants’ intentional and tool mediated sense making. The article analyzes how the children’s turn-taking and sense making evolve over time and across contexts, and how this process enables connections between contexts in terms of the children’s trajectories of participation and sense making.


Article IV sheds light on a recurrent phenomenon across the study’s empirical data, namely children’s play practices with tablets. The article was co-authored with two other researchers and builds on data from the present author’s and one of the co-authors’, empirical studies. The article discusses children’s play practices with tablets as sociomaterial mood practices and contributes with a spectrum for analyzing children’s play practices with tablets and other digital devices. This spectrum accentuates the object position of the tablet in play practices, between predominantly absorbent practices, with the tablet in a foregrounded position, and to predominantly utensilent practices, with the tablet in a backgrounded position as a utensil among other. It is analyzed how children’s tablet-mediated play practices fluctuate within this spectrum.
The mantle text introduces the objectives, research questions, and empirical work underpinning the thesis, and provides an account of the theoretical and practical domains that the thesis relates to; *children’s transition from day-care to school* and *digital technologies in children’s institutional environments*. 

A sociocultural perspective is presented as the theoretical framing of the thesis, and it is shown how practice theory and networked learning, as theoretical perspectives that inform single articles, are compatible with the sociocultural approach. Central methodological considerations are presented, and it is discussed what implications a sociocultural perspective has for the object of study and the unit of analysis in a design-based study as the present. The methodical movement, from design experiment to video observation, transcription, and finally to analysis of interaction in tool mediated activities, is outlined. Ethical considerations in relation to the work are discussed in detail. Finally, it is concluded how the overall thesis answers the research questions, and suggestions for future research are presented.
OBS: Online-version til gennemsyn uden artikler og bilag
DELI: SAMMENFATTENDE REDEGØRELSE
1. INTRODUKTION OG FORMÅL


Det er afhandlingens ambition at bidrage til metodisk afgørelse af, hvad et sociokulturelt informeret og design-baseret studie indebærer. Ligeledes er det ambitionen at kaste lys over de potentialer og faldgruber, som kan observeres i de teknologimulagte aktiviteter, hvor børns perspektiver og deltagelsesbaner bringes i fokus, i overgangen fra dagtilbud til skole.

1.1. Afhandlingens forskningsspørgsmål

Afhandlingens overordnede forskningsspørgsmål er omdrejningspunkt for både afhandlingens fire delstudier og den sammenfattende redegørelse. I de enkelte delstudier operationaliseres spørgsmålene til mere specifikke, analytiske orienteringer, ligesom den sammenfattende redegørelse bidrager yderligere til besvarelsen af forskningsspørgsmålene, som er formueret således:

1. **Hvordan kan et sociokulturelt informeret og design-baseret studie indgå i et praksissamarbejde omkring overgangsaktiviteter i børns overgang fra dagtilbud til skole?**

2. **Hvilke situerede og teknologimulagte aktiviteter kan studiets design-eksperimenter generere i børns overgang fra dagtilbud til skole?**
3. Hvorledes kan disse situerede og teknologimediatorede aktiviteter analyseres
  a. indenfor rammerne af et sociokulturelt teorigrundlag?
  b. som overgangspraksisser, hvor børns perspektiver og deltagelsesbaner bringes i fokus?

1.1.1. Relationen mellem empirisk proces, delstudier og forskningsspørgsmål

Afhandlingen er affattet som en antologisk afhandling bestående af fire artikler, der undersøger hvert
deres delstudie, og en sammenfattende redegørelse, der går på tværs af delstudierne og bidrager med
baggrund såvel som yderligere fund. De konkrete aktiviteter, som afhandlingen undersøger, er en del af
een større, empirisk proces bestående af to selvstændige, men forbundne, empiriske delprocesser, som
fandt sted i hhv. 2017 og 2018. Nedenstående Figur 1 anskueliggør den overordnede relation mellem
forskningsdesignets enkelt elementer, det empiriske arbejde, afhandlingens forskningsspørgsmål samt
delstudiernes placering i det overordnede forløb. I metodekapitlets afsnit 4.2.1. udfoldes denne relation
mere detaljeret i forhold til design-baseret metode.

![Diagram af relationen mellem forskningsdesign, empirisk arbejde, forskningsspørgsmål samt delstudiernes placering](image)

Figur 1: Relationen mellem forskningsdesign, empirisk arbejde, forskningsspørgsmål samt delstudiernes placering

1.2. Samarbejdspartnere i afhandlingens empiriske arbejde

Studiets empiriske arbejde foregik som nævnt i løbet af to forskellige overgangsforløb i hhv. 2017 og
2018. I alt deltog fire dagtilbud og to skolers overgangsmoduler og bornehaveklasser i samarbejdet. Alle
institutioner var beliggende i den samme middelstore, danske kommune. Samarbejdet indledtes i
september 2016, hvor jeg kontaktede den deltagende kommunes forvaltningsledelse på dagtilbuds- og
skoleområdet med henblik på at rekruttere deltagende institutioner. Derefter påbegyndtes de
indledende møder med ledelser og professionelle, workshops for deltagende professionelle,
orienteringsmøder for forældre, indhentning af informeret samtykke og observationsbesøg i de deltagende institutioner. De konkrete aktiviteter i de deltagende institutioner foregik i januar-oktober 2017 samt i februar-september 2018.

Figur 2 nedenfor anskueliggør de deltagende dagtilbud og skolers organisering i to overgangsenheder, Syd-institutionerne og Nord-institutionerne. Desuden viser Figur 2 hvilke institutioner, der deltog i de to samarbejdsperioder, ligesom den synliggør hvordan samarbejdet var situeret i overgangens kontekster, hhv. dagtilbud, overgangsmodul og bornehaveklasse (0. klasse).

<table>
<thead>
<tr>
<th>Syd-institutionerne</th>
<th>Dagtilbud</th>
<th>Overgangsmodul</th>
<th>0. klasse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2017:</td>
<td>januar-marts</td>
<td>april-juni</td>
<td>august-oktober</td>
</tr>
<tr>
<td>2018:</td>
<td>februar-marts</td>
<td>april-juni</td>
<td>august-september</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Nord-institutionerne</th>
<th>Dagtilbud</th>
<th>Overgangsmodul</th>
<th>0. klasse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>2017:</td>
<td>januar-marts</td>
<td>april-juni</td>
<td>august-oktober</td>
</tr>
</tbody>
</table>

*Børnehaven Toppen deltog i begyndelsen af projektet, men blev senere afløst af Nordskolen i 2017 og 2018.

Figur 2: Deltagende institutioner inddelt i geografisk betingede overgangsenheder. (Alle institutionsnavne er pseudonymer).

rekrutteringsprocessen og fokuseringsprocessen, udfoldes detaljeret i metode- og etikkapitlets afsnit 4.2. og 4.3.


Et fælles udgangspunkt for samtlige de empiriske aktiviteter, som undersøges i afhandlingen, er, at de på forskellig vis blev rammesat som omhandlende børnenes udpegning af væsentlige ting, steder og elementer i deres institutionelle omgivelser. Denne rammesætning kan i samarbejdet genfindes på forskellige niveauer som afspejler den empiriske samarbejdsproces:

- Forkningsmæssigt blev aktiviteterne, i min rammesættende kommunikation med de professionelle, beskrevet som omhandlende børns perspektiver og engagementer i overgangens skiftende omgivelser med henblik på at udvikle en ”mikro-overgangspædagogik” hvor disse aspekter blev centrale for understøttelse af børnenes deltagelsesbaner og refleksion på tværs af kontekster.
- Pædagogisk blev aktiviteterne, i de professionelles rammesættende kommunikation med børnene, beskrevet som invitationer til eksempelvis at ”tage billeder af noget, som I rigtig godt kan lide her i børnehaven”, at ” fotografere noget, som I synes er vigtigt her i skolen, og som I synes skal med i vores bog”, at ” lave en bog om de allerbedste steder her i skolen” eller at ” fotografere jeres bedste legesteder”.
- Mens aktiviteterne fandt sted, formulerede de professionelle konkrete og situerede rammesætninger så som ”nu er det din tur”, ”hvad vil du så gerne have med i bogen” eller ”hvad vil du sige til dit
billede”, altså formuleringer der direkte knytter sig til produktionsaktiviteten fremfor til de overordnede formål eller til de institutionelle omgivelser som sådan.

Udover disse forskellige, rammesættende ytringer, så er børnenes ytringer og meningstilskrivninger i selve aktivitetsprocessen relevante, og det er netop disse, som er primær genstand for analyse i delstudiene. For nærværende skal denne skitsering af, hvordan den rammesættende kommunikation foregik på forskellige niveauer, imidlertid blot tjene til at synliggøre en grundlæggende præmis i afhandlingens design-baserede, empiriske arbejde. Denne præmis er, at aktiviteter ikke er bærere af den intention, som de oprindeligt blev iværksat på baggrund af. Som Engeström (2007, p. 370) udtrykker det: ”What is initially presented as the problem or the task is interpreted and turned into a meaningful challenge several times over the process of the intervention”. Dette betyder at de empiriske aktiviteter, som afhandlingen undersøger, og som udfolder sig på baggrund af design-interventioner, ikke kan betragtes som simple produkter af forskningsprojektets indledende intentioner. De kan dog heller ikke betragtes som værende uden forbindelse hertil, eftersom det ikke ville have eksisteret i de pågældende institutioner hvis det ikke var for det design-baserede samarbejde. Imidlertid er aktiviteternes beskaffenhed et empirisk spørgsmål, og på baggrund af videoobservation giver afhandlingen indblik i den interaktion og dialog, deltagelse og meningsskabelse, som konkret fandt sted i aktiviteterne.

1.3. Afhandlingens opbygning

Afhandlingen består af tre dele:

**Del I** udgøres af en rammesættende og sammenfattende redegørelse.

*Kapitel 1* introducerer afhandlings formål og forskningsspørgsmål samt det overordnede forskningsdesign og empiriske arbejde, som afhandlingen bygger på.

*Kapitel 2* skitserer det genstands(kryds)felt, som danner baggrund for afhandlingen. Dette defineres som et krydsfelt mellem de forskningsmæssige, såvel som policy- og praksismæssige, genstandsfelter *børns* overgang fra dagtilbud til skole og *digitale teknologier i børns institutionelle miljøer*. Desuden belyses *børns perspektiver* som fokusområde i forskning og praksis.

*Kapitel 3* redegør for afhandlingens teoretiske rammesætning, det sociokulturelle perspektiv, samt udfolder en række begreber fra sociokulturel idétradition som er særligt relevante for afhandlingens delstudier og som underbygger disse. Desuden redegøres der for hhv. praksistheori og netværkslæring (networked learning), idet disse teoretiske perspektiver informerer enkelte af delstudiene. Der opsummeres gennem en diskussion af kompatibiliteten mellem afhandlingens forskellige, teoretiske perspektiver.
Kapitel 4 redegør for de metodiske og etiske overvejelser, som har været centrale. Den design-baserede forskningsmetode belyses, ligesom det diskuteres hvilke implikationer et sociokulturelt perspektiv har for denne metodes konkrete operationalisering i afhandlingen. Desuden skitseres den metodiske bevægelse fra design-eksperiment over videoobservation til transskription og multimodal interaktionsanalyse. Endelig redegøres der for de etiske overvejelser, herunder forskerrollen i relation til hhv. professionelle og børn i det design-baserede samarbejde, samt specifikt i relation til videoobservation af børn.

Kapitel 5 indeholder enkeltvise sammenfatninger af hhv. delstudie I, II, III og IV.

Kapitel 6 konkluderer og diskuterer studiets fund i relation til afhandlingens forskningsspørgsmål. Desuden skitseres fremtidige forskningsperspektiver.

Del II består af delstudie I, II, III og IV i deres helhed. Delstudierne er blevet gennemført med henblik på at svare både fyldestgørende og nuanceret på afhandlingens forskningsspørgsmål, ligesom de selvsagt løbende er blevet dynamisk formgivet af afhandlingens empiriske arbejde og de muligheder for konkret operationalisering af forskningsspørgsmålene, som dette muliggjorde.


Delstudie II: Delstudiet tager afset i eksisterende forskning i børns brug af tablets i institutionelle miljøer og belyser i lyset heraf de situerede og redskabsmediereede aktiviteter, som studiets primært tablet-basereede design-eksperimenter genererede i den første proces af iterationer i børnenes overgang fra dagtilbud til skole i 2017. Delstudiet undersøger, i hvilken forstand disse aktiviteter kan siges at bidrage til børnenes etablering af forbindelser mellem overgangens forskelligartede kontekster og påpeger såvel potentialer som forhindringer i relation til dette. Dermed bidrager delstudie II primært til forskningsspørgsmål 2 på baggrund af hele den empiriske proces i 2017.

specifikt udvalg af data, nemlig samtlige aktiviteter hvor otte børn og to professionelle deltagere i aktiviteter omkring to fælles, multimodale bøger, i løbet af hele overgangsprocessen i 2018. Netop denne datamængde er valgt, fordi den samlet repræsenterer en gruppe deltageres kronologisk sammenhængende, redskabsmedierede aktiviteter, på tværs af alle overgangens kontekster, og fordi netop disse aktiviteter opnåede en vis soliditet som egentlige overgangsaktiviteter fremfor udelukkende at repræsentere enkeltstående projekt-afprøvninger i de deltagende institutioner. Dette uddybes detaljert i metode- og etikkapitlets afsnit 4.1.3., 4.2. og 4.3.3. De redskabsmedierede aktiviteter analyseres således dels fra et sociokulturelt perspektiv og dels som overgangspraksisser hvor børns perspektiver og deltagelsesbaner konkret bringes i fokus. Delstudie III bidrager således til forskningsspørgsmål 1, 2 og 3 a og b.

**Delstudie IV:** Delstudiet belyser børns leg med tablets som et genkommende fænomen i afhandlingens empiri, og delstudiet bidrager dermed til forståelsen af børnenes digitale legepraksisser. Gennem delstudiets fokus på leg fremhæves nogle aspekter ved empirien som ligger udenfor det fokus der var gældende i den indledningsvis formuleringspraksisser. Delstudie IV bidrager således til forskningsspørgsmål 1, 2 og 3, men i forhold til spørgsmål 3’s underspørgsmål udvides fokus imidlertid til hhv. a) praksisteori og b) lege-praksisser, hvilket er begrundet i at legepraksisser som empirisk fænomen nødvendiggør en analyse af dette, en analyse som henter forklaringskraft i begreber om leg som sociomaterielle stemningspraksisser.

**Del III** er et appendiks bestående af afhandlingens bilag.

2. **AFHANDLINGENS GENSTANDS(KRYDS)FELT**

Udover afhandlingens teoretiske rammesætning, det sociokulturelle perspektiv, og afhandlingens metodiske fundering, den design-baserede metode, som hver især tildeles opmærksomhed i hhv. kapitel 3 og 4, så implicerer afhandlingens forskningsspørgsmål og erkendeinteresse at der arbejdes i et krydsfelt mellem to genstandsfelter. Derfor vil de forskningsmæssige genstandsfelter børns overgang fra dagtilbud til skole samt digitale teknologier i børns institutionelle miljøer kort blive skitseret i det følgende, herunder med et fokus på hver af disse forskningsfelter fra et sociokulturelt perspektiv.

Begrebet ”"felt” kan forstås både i betydningen *feltet*, dvs. forskningsfeltet, og i betydningen *felten*, dvs. det konkrete sted, hvor en undersøgelse gennemføres (Hastrup, 2015) Med en bevidsthed om at førstnævnte begreb, *feltet*, i egentlig forstand definerer det forskningsmæssige genstandsfelt som præsenteres i dette kapitel, så inddrages *felten* imidlertid også, forstået som det samfundsøkologiske og
empiriske sted, hvor det analytisk bestemte genstands(kryds)felt konkret studeres. Og eftersom nærværende afhandling helt grundlæggende bygger på en empirisk proces, hvor aktiviteter med digitale teknologier blev udviklet og afprøvet i konkrete institutioners overgang fra dagtilbud til skole, så vil genstands(kryds)felter også blive belyst i dette kapitel. Dette sker dels gennem en redegørelse for den institutionelle organisering, som konstituerer overgangen fra dagtilbud til skole i Danmark, såvel som konkret i de deltagende institutioner, og dels gennem en kort redegørelse for anvendelsen af digitale teknologier som redskaber i dagtilbud, børnehaveklasse og overgang i Danmark, såvel som konkret i de deltagende institutioner. Afslutningsvist vil anvendelsen af digitale teknologier i arbejdet med børns perspektiver kort blive udfoldet.

2.1. Børns overgang fra dagtilbud til skole som forskningsfelt

Børns overgang fra dagtilbud/børnehave/preschool til skole er et forskningsmæssigt velbelyst felt, både i Danmark og internationalt, og har været det gennem de senere årter (Broström, 2003; Corsaro & Molinari, 2000; Dockett, Einarsdottir & Perry, 2019; Dockett & Perry, 2014; Dunlop & Fabian, 2007; Einarsdottir, Perry, & Dockett, 2008; Hedegaard, 2017; Hedegaard & Edwards, 2014; Margetts, 2002; Stanek, 2019; Stanek & Vendelbo, 2019; Winther-Lindqvist, 2011, 2019). I et nyligt litteraturreview (Boyle, Grieshaber, & Petriwskyj, 2018) oprides følgende hovedtendenser i overgangsforskningen i perioden fra 2000 til 2015:

For det første fremhæves det at barndomssociologiske (James, Jenks, & Prout, 1998), sociokulturelle (Rogoff, 1990; Wertsch, Del Río, & Alvarez, 1995) og økologiske (Bronfenbrenner, 1977) tilgange, som på forskellig vis implicerer et fokus på børns deltagelsesmuligheder, perspektiver og sociale relationer i overgangen, har vundet gennemslagskraft indenfor feltet i løbet af denne periode. Dette betegnes som en ændring i forhold til tidligere fremherskende, udviklingspsykologiske (Piaget, 1964) forståelser der eksempelvis tematiserede skolemødenhed som et spørgsmål om børns fæsindelse og individuelle udvikling, og hvor såvel vurdering af skoleparathed samt tilrettelæggelsen af aldersvarende, parathedsbefordrende aktiviteter, var centrale fokuspunkter.

For det andet fremhæves det, at der i perioden er kommet stigende fokus på social retfærdighed og chance(u)lighed i forbindelse med overgangen, f.eks. gennem kritisk pædagogiske (Freire, 1972) perspektiver på den normative og ekskluderende bagside ved et universalistisk begreb om skoleparathed som alle børn tænkes målt op imod.

For det tredje påpeges det, at kontinuitetsbegrebet er helt gennemgående i periodens overgangsforskning, om end ud fra forskellige, teoretisk informerede forståelser af dette begreb. Eftersom der er tale om et integratvitt litteraturreview som, udover at afdække eksisterende viden indenfor området, også udpeger
nye, potentielle forskningsperspektiver, konkluderes det at mere nuancerede konceptualiseringer af kontinuitetsbegrebet vil kunne bidrage til nye veje for forskningen i børns overgange.
Netop en gentænkning af kontinuitetsbegrebet er centralet i denne afhandlings delstudier, hvilket vil blive udfoldet i det følgende.

Kontinuitetsbegrebet i overgangen
Delstudie I inddrager Dockett & Einarsdóttirs (2017) tematisering af kontinuitetsbegrebet i relation til overgangen. Dockett & Einarsdóttir redegør dels for kontinuitetsbegrebet allestedsnærværende rolle i overgangsforskning og -tænkning historisk set, og dels diskuterer de hvorledes kontinuitet, i relation til børns overgang til skole, må forstås mere nuanceret end blot som et spørgsmål om udligning af institutionelle forskelle. Herunder betones det at forandring er lige så centralet et begreb som kontinuitet i overgangsprocessen, ligesom det påpeges at overgangspædagogikker må angå begge dele, altså at:
“[t]ransitions can support continuity by recognising and building on what has gone before; they can also facilitate change by providing scaffolding” (Dockett & Einarsdóttir, 2017, p. 143).
Den tilgang til kontinuitet i overgangen, som denne afhandling manifesterer, skal ses i lyset af det sociokulturelle perspektiv, som informerer afhandlingen. I disse år informerer det sociokulturelle perspektiv, sammen med det nært beslægtede, kulturhistoriske perspektiv, adskillige studier af børns overgange, ikke blot fra dagtilbud til skole, men også mellem andre kontekster eller situationer i børns hverdagsliv (Dockett et al., 2019; Hedegaard & Edwards, 2014; Hedegaard & Fleer, 2013, 2019; Pramling & Pramling Samuelson, 2012; Salmi & Kumpulainen, 2019; Winther-Lindqvist, 2019). I teorikapitlets afsnit 3.2. og 3.3. udfoldes relationen mellem det sociokulturelle og det kulturhistoriske perspektiv, ligesom der detaljeret redegøres for den forståelse af læring og udvikling, som disse perspektiver grundlæggende bygger på. For nærværende skal det således blot belyses, hvorfor netop

Læring og udvikling anses således heller ikke for udelukkende at foregå i det enkelte individs bevidsthed, men derimod netop i de skæringspunkter mellem individer og omverden som løbende etableres i kraft situerede og redskabsmedierede handlinger. Og eftersom overgangen fra dagtilbud til skole udgør en grundlæggende forandring i skæringspunkterne mellem børnene og deres institutionelle omgivelser, så rummer overgangen, set fra et sociokulturelt perspektiv, væsentlige lærings- og dermed udviklingspotentiale. I kraft af den forskel på dagtilbud og skole, som børn deltagelsesmæssigt erfarer i overgangsprocessen, så kan overgangen potentielt set udfolde sig som en positiv krise (Winther-Lindqvist, 2019). Børnenes læring og udvikling drives netop fremad gennem deres aktive transformation af deltagelses- og vidensformer fra den ene sammensætning til den anden. Imidlertid fremhæver Winther-Lindquist (2019), at på trods af at det sociokulturelle perspektiv generelt spiller en fremtrædende rolle indenfor overgangsfelter, så influerer også en psykodynamisk informeret tænkning både policy, forskning og praksis, og dette resulterer i et fokus på overgangen som farefuld og problematisk, hvilket vanskeliggør nye initiativer på området. Vel at mærke skal overgangen som potentielt positiv krise, ligesom læreprocesser i det hele taget, ikke forstås som lokalisert inde i det enkelte barns bevidsthed, men derimod netop som lokalisert i ovennævnte skæringspunkter, således som disse genereres af individers medierede handlinger i sociale og kulturelle kontekster. Overgange bliver interessante fra et sociokulturelt perspektiv fordi “[…] transitions might designate the moment of reorganization of systems, whether we consider patterns of activities, a person's life course, an intersubjective relation or a wider social system” (Zittoun, 2014, p. 234). Desuden forstås børn, fra dette perspektiv, som active og kreative aktører, som på samme tid tilegner sig og forandrer de muligheder for handling og tænkning, som praktiseres i deres sociale og kulturelle omgivelser: ”[…] the
child constructs and reconstructs her relationship to other people and the practices she inhabits. These processes make the child agentic in an important way in her actual social situation, putting demands on others as well as meeting demands from others” (Hedegaard & Edwards, 2014, p. 186). Børn ses altså ikke blot som produkter af, men også som bidragydere til, deres omgivelser. Og i denne proces spiller både andre børn og professionelle ligeledes en central rolle, idet vi som mennesker gensidigt konstituerer hinandens mulighedsbetingelser for læring og udvikling.

2.2. Børns overgang fra dagtilbud til skole som policy- og praksisfelt i Danmark

I det følgende vil jeg kort skitsere den institutionsmæssige organisering af overgangen fra dagtilbud til skole, således som den aktuelt tager sig ud i Danmark, ligesom jeg vil redegøre for den konkrete organisering som var gældende i de institutioner der deltog i afhandlingens empiriske arbejde. Det institutionelle overgangshåndskab i Danmark anno 2018 er for nylig blevet kortlagt af Stanek & Vendelbo (2019). Denne kortlægning viser, at der opereres med tre typer af overgangsorganiseringer i Danmark:

1. I 60 % af de danske kommuner opereres der med opstart i skolefritidsordning (SFO) forud for skolestart som overordnet overgangs- eller skolestartspolitik. Her starter børnene i et lokalt tilrettelagt forløb som institutionelt er forankret i skolens SFO. Børnene starter i SFO mellem 2 og 12 måneder før skolestart i august måned, dog oftest i april eller maj måned.

2. I 37 % af de danske kommuner opereres der med skolestart i august måned som overordnet overgangs- eller skolestartspolitik. Dette var tidligere den helt dominerende organisering.

3. I 3 % af de danske kommuner opereres der med såkaldt rullende skolestart som overordnet overgangs- eller skolestartspolitik. I denne ordning indsluses børnene løbende i skolen, omkring det tidspunkt hvor de fylder 6 år. Børnene indsluses f.eks. i aldersintegregerede grupper fra 0-2 klasse.

Overgangen skal ikke forstås isoleret som den periode, hvor børnene fysisk bevæger sig fra den ene foranstaltning til den næste. Uanset institutionel organisering, så har det længe været lovægtigt eksplicitat at skoler og dagtilbud skal samarbejde om at skabe kontinuitet og sammenhæng i overgangen. I den gældende Dagtilbudslov er det, på baggrund af en lovændring i maj 2018, nu eksplicitet at dette samarbejde skal foregå i løbet af børnenes sidste år i dagtilbuddet (LBK nr 824 af 15/08/2019, § 8 stk 6).

Overgangsordningen med tidlig opstart i SFO, som p.t. er langt den mest fremherskende i Danmark, var også den ordning, som praktiseredes i de institutioner som deltog i afhandlingens empiriske arbejde.
Jeg vil derfor udfolde denne organisering yderligere.

**Overgangsmodul i SFO før skolestart som økonomisk og sidenhen pædagogisk foranstaltning**

Overgang til SFO før skolestart har eksisteret som kommunal praksis i Danmark i mere end et årti, og dette under forskellige, lokalt udformede betegnelser så som forårs-SFO, førskolegruppe, glidende overgang, mini-SFO, stjernebørn m.m. I afhandlingen betegner jeg den periode, hvor børnene deltager i SFO-regi forud for skolestart, som ”overgangsmodulet” (i delstudierne ”transition module”). Som det for nyligt er blevet belyst af Stanek og Vendelbo (2019), så etableredes overgangsmodulet med et forvaltningsmæssigt formål om at frigive dagtilbudspadser. Ordningen skulle altså afhjælpe kapacitetsproblemer i de kommunale dagtilbud. På denne baggrund er overgangsmodulet blevet betegnet som en foranstaltning ”[…] der er blevet indført som en økonomisk besparelse, men søges talt frem som en kontinuitets- og helhedskabende pædagogisk indsats, som det pædagogiske personale i kommunerne arbejder dedikeret på at skabe et pædagogisk kvalificeret tilbud ud af” (ibid., p. 17). I min indledende dialog med den deltagende kommunes forvaltningsledelse på dagtilbud- og skoleområdet spurgte jeg helt eksplicit til baggrunden for etablering af overgangsmodul i kommunen. Her blev det ligeledes uttrykt, at overgangsmodulet oprindeligt etableredes af økonomiske og kapacitetsmæssige årsager, og at der sidenhen og fortrolbende er blevet arbejdet hårdt på at udvikle og konsolidere ordningen som en egentlig pædagogisk foranstaltning. Overgangsmodulet kan således beskrives som en kapacitetsmæssig, og dermed økonomisk begrundet, foranstaltning som sideløbende har skullet udvikles til at tjene pædagogiske formål. I første omgang foregik denne udvikling helt lokal, men for nylig har overgangsmodulet for første gang fået en egentlig, lovgivningsmæssig målbeskrivelse.

Sidstnævnte skete i maj 2018, i forbindelse med en revision af hhv. Dagtilbudsloven og Folkeskoleloven (LOV nr 554 af 29/05/2018). Her betegnes overgangsmodulet som ”Fritidshjem eller Skolefritidsorden (SFO) forud for undervisningsstart” (ibid., § 23 stk. 1) og det ekspliciteres at der her skal arbejdes målorienteret med enten børnehaveklassens kompetenceområder eller temaerne i dagtilbuddenes pædagogiske læreplan. I forbindelse med lovændringen udtalte daværende børne- og socialminister, Mai Mercado, at dette skulle tjene til at undgå, at SFO før skolestart udgør et ”indholdsmæssigt tomrum” (Hagemann, 2018, p. 1). Lovændringen trådte først i kraft i sommeren 2018, altså efter at min sidste samarbejdsproces i overgangsmodulet var afsluttet. Alligevel synliggør lovændringen den komplekse historik mellem pragmatisk kapacitetsløsning og pædagogisk formål, som ordningen med overgangsmodul er kendetegnet ved. Denne kompleksitet bliver yderligere synliggjort gennem Stanek & Vendelbos (2019) redegørelse for at der er stor forskel på kommunernes forvaltningsmæssige formålsespliceringer om sammenhæng og kontinuitet, og den pædagogiske
praksis som er blevet konkret observeret i overgangen. Og i relation til selve overgangsmodulet fremhæves det, på baggrund interviews med pædagogisk personale i overgangsmoduler i hele landet, at "de måneder der ligger i SFO’en inden summerferien bliver tænkt som en periode, hvor børnene fysisk er i skolens SFO og lærer bygningerne, klassekammerater, SFO-personale, børnehaveklasseledere og den daglige rutine at kende, så de er klar til at gå i gang med undervisningen, når børnehaveklassen starter op efter summerferien” (ibid., p. 35). Desuden fremhæver Stanek & Vendelbo at overgangsmodulet i praksis fungerer som en ”mellemstation” (ibid., p. 35), ligesom det konkluderes at "[tjidlig SFO skaber ekstra overgange for børnene og ligner en fortættet udgave af den tidligere børnehaveklasse, blot uden børnehaveklassekompetencen” (ibid., p. 5). I lyset af ovenstående må overgangsmodulet, ”SFO forud for undervisningsstart”, betegnes som en meget kompleks konstruktion med adskilte interessenter og en modsætningsfuld historik, ligesom hele overgangsprocessen som praksisfælt i Danmark må betegnes som kendteget ved en grundlæggende divergens mellem kommunalt formulerede intentioner om etablering af kontinuitet gennem udligning af forskelle, og de reelt forekommende, pædagogiske praksisser, som i høj grad er præget af forskelligheder mellem institutionerne indbyrdes, herunder med overgangsmodulet som en enhed der er forskellig fra både dagtilbud og skole (ibid).

2.2.1. Overgangens konkrete organisering i de deltagende institutioner

I både Nord- og Syd-institutionerne overgik børnene fra dagtilbud til et overgangsmodul forud for skolestart. Overgangsmodulet startede d. 1. april, hvorefter børnene startede i børnehaveklasse efter summerferien i august.

På Nordskolen havde overgangsmodulet til huse i SFO’ens lokaler, mens det i Sydskolen hørte hjemme i særskilte klasselokaler i skolens indskolingsafdeling. Disse lokaler på Sydskolen var ikke en del af SFO’en og heller ikke af børnehaveklassen.

I både Nord- og Syd-institutionerne var der en eksplicit formuleret og praksismæssigt observerbar skelnen mellem overgangsmodulet og SFO’en. Børnene gik således i det særligt tilrettelagte overgangsområde med et relativt skematisk dagsforløb frem til kl. 14, hvor SFO-tiden startede, og hvor andre professionelle var tilknyttet, andre aktivitetsformer fandt sted, og hvor de børn fra 0.-3. klasse, som gik i SFO, også var til stede. Overgangsmodul og SFO praktiseredes således som to forskelligartede foranstaltninger, og dette blev også på forskellige måder ekspliciteret i relation til børnene, f.eks. i forhold forskellige regelsæt, mulige aktivitetsformer, legesteder eller legeredskaber, som var tilgængelige i hhv. overgangsmodul og SFO-tid.
På Nordskolen udgjordes personalet i overgangsmodulerne af faste SFO-pædagoger, som planlagde og varetog overgangsmodulet. På Sydskolen udgjordes personalet af dagtilbudspædagoger, enkelte faste SFO-pædagoger/pædagogmedhjælpere samt, i et enkelt tilfælde, en børnehaveklasseleder. Disse professionelle planlagde og varetog i fællesskab overgangsmodulet på Sydskolen.

Dagtilbudspædagogerne deltog i en kortere eller længere periode af overgangsmodulets tre måneder, alt efter antallet af børn som overgik fra det pågældende dagtilbud.

I den deltagende kommune havde ordningen med overgangsmodulet eksisteret mere end 10 år, men ordningen var ikke blevet indført samtidigt i alle kommunens institutioner. Da samarbejdet med Nord- og Syd-institutionerne påbegyndtes, havde ordningen med overgangsmodulet således afløst traditionel skolestart i august måned indenfor de seneste 2-3 år. Afhandlingens empiriske arbejde indgik således i en større proces, hvor de deltagende institutioner i forvejen var i gang med at udvikle og konsolidere samarbejds- og aktivitetsformer i en overgangsorganisering med overgangsmodul. I lyset af ovenstående redegørelse for den nu overgangsordnings kompleksitet, specifikt i relation til selve overgangsmodulet forud for skolestart, så var der altså mange ting på spil samtidigt for de deltagende professionelle. Dette uddybes og diskuteres yderligere i metode- og etikkapitlets afsnit 4.3.3., hvor jeg redegør for forskerrollen, herunder mine etiske overvejelser i relation til dette komplekse samarbejdsgrundlag.

Udover selve overgangsmodulet bestod overgangen i de deltagende institutioner, i lighed med ovenfor skitserede lovkrav, af en længerevarende proces med henblik på etablering af sammenhæng og kontinuitet fra dagtilbud til skole. Forud for overgangsmodulet havde børnene i de deltagende dagtilbud således været samlet i grupper af skolestartende børn fremfor i aldersintegrerede grupper. I disse grupper foregik der løbende forskellige aktiviteter som pædagogerne planlagde og initierede som del af de sammenhængskabende tiltag. Mange af disse tiltag sigtede mod etablering af sammenhæng ved at være af en skoleforberedende karakter, eksempelvis pædagogisk tilrettelagte aktiviteter med alfabet, ord og tal, arbejde med løsning af opgaveark, ture til den lokale idrætshal med fælles bevægelsesaktiviteter, etc. Forud for overgangsmodulet besøgte bornene desuden deres kommende skoler i dagtilbudsregi, ligesom skolernes personale fra overgangsmodulet besøgte dagtilbuddene. I løbet af overgangsmodulet besøgte den samlede børnegruppe ligeledes, i de fleste tilfælde, børnenes tidligere dagtilbud. Desuden var der i løbet af bornenes sidste tid i børnehaven nogle aktiviteter, som i tillæg til en skoleforberedende funktion kan siges at have karakter af overgangs- eller afskedsritualer. Eksempelvis øvede børnene i Børnehaven Skibet et teaterstykke, som de optrådte med for forældrerne som afslutning på deres børnehavetid. Og i børnehaven Solsikken blev der, som optakt til børnernes sidste tre måneder i børnehaven, afholdt et børnemøde hvor alle bornene blev inviteret til at foreslå
noget, som de gerne ville nå at opleve i deres sidste børnehavetid, og hvor alt fra hulebyggeri til togture blev noteret ned på en planche for derefter at blive fulgt op på gennem fælles aktiviteter og udflugter. Jeg fik indblik i disse forskellige overgangsaktiviteter gennem mine mange observationsbesøg, herunder i timerne både før og efter vores fælles aktiviteter, samt gennem løbende interviews med de professionelle.

Afhandlingens empiriske aktiviteter var, i både 2017 og 2018, fordelt på bornenes sidste 2-3 måneder i dagtilbud, deres 3 måneder i overgangsmodulet, samt deres første 2-3 måneder i børnehaveklassen. I lyset af ovennævnte redegørelse for overgangen generelt, og for lokale overgangsaktiviteter specifikt, kan afhandlingens teknologimedierede aktiviteter ses som del af overgangens sammenhængsskabende tiltag. Dels kan de i praksis ses i lyset af ovennævnte, skoleforberedende aktiviteter, dels kan de ses som aktiviteter der er med til at tage afsked med dagtilbuddet og sige goddag til skolen. Og i alle tilfælde må aktiviteterne ses i relation til en mangeårig anbefaling og praksis (Broström, 2003, 2016; OECD, 2017) hvor der pædagogisk sigtes mod at etablere sammenhæng gennem en kanon af aktivitetsformer, materialer og redskabsbrug på tværs af dagtilbud og skole. Disse tiltag kan netop ses som mønset på at udligne forskelle i overgangen. Som nævnt ovenfor, og som ekspliciteret i delstudie I og II, så er denne afhandling imidlertid initieret på baggrund af en forskningsmæssige formodning om at sammenhæng i overgangen kan bestå i at etablere forbindelser mellem forskelligartede institutionsmiljøer fremfor at udligne forskelle. Samarbejdet omkring de konkrete aktiviteter initieredes således med en forskningsmæssig intention om at undersøge denne formodning, og dette gennem konkrete, teknologimedierede aktiviteter med fokus på børns perspektiver og engagementer i overgangens institutionelle omgivelser. Men som det indledningsvist blev fremhævet, og som det ligeledes ekspliciteres i delstudie III og fremgår af metodekapitels afsnit 4.1.3, så skal denne forskningsmæssige intention og erkendelse interesses ikke forveksles med den empiriske realisering af konkrete aktiviteter således som de empirisk udfoldede sig i praksis. Denne empiriske realisering vil netop være informeret af et komplekst sammensurium af faktorer i lighed med ovennævnte, herunder de deltagende børn og pædagogers forskelligartede orienteringer, intentioner og erfaringer med redskabsbrug, de professionelles tidligere erfaringer med overgangspædagogik, de institutionelle miljøer og eksisterende praksisser, som aktiviteterne realiseres indenfor, etc. Og det er indenfor dette komplekse sammensurium af faktorer at afhandlingens aktiviteter skal begribes som medierede handlinger.

2.3. Digitale teknologier i børns institutionelle miljøer som forskningsfelt

Eftersom den redskabsbrug, som var omdrejningspunkt i afhandlingens empiriske aktiviteter, var centreret omkring digitale teknologier, skal forskningsfeltet digitale teknologier i børns institutionelle
miljøer udfoldes i det følgende. Digitale teknologier anvendes i tiltagende grad, både i Danmark og internationalt, som pædagogiske redskaber i børns institutionelle kontekster, herunder i dagtilbud og indskoling. Introduktionen af disse redskaber indenfor yngre børns institutionelle miljøer fandt særligt sted i årene efter 2010, hvor tablet-teknologien blev introduseret (Kucirkova, 2014). I en dansk sammenhæng blev kommunale institutioners incitament til anskaffelse af digitalt udstyr i netop denne tidsperiode desuden understøttet af tilskudsordninger fra puljer under Digitaliseringsstyrelsen, hvilket uddybes i afsnit 2.4. Særligt tablets er således blevet et udbredt redskab i danske dagtilbud, mens skoler ofte råder over både interaktive tavler og tablets (KL & Implement, 2017; Rambøll & Implement, 2014; Undervisningsministeriet & Rambøll, 2018). I afsnit 2.4.1. nedenfor redegøres der konkret for adgangen til, samt anvendelsen af digitale teknologier i de deltagende institutioner.

Tablet’ens mobilitet, touch-teknologiens målgruppemæssige brugervenlighed, samt markedsføringen af et stort antal applikationer med et eksplicit læringssigte er blevet fremhævet som samvirkende årsager til, at netop tablet-teknologien har vundet stor udbredelse indenfor forskole- og indskolingsområdet (Kucirkova, 2014). Som det skitseres i delstudie II, så synliggør aktuel forskning vedrørende anvendelsen af tablets i forskole- og indskolingskontekster (Burnett, Merchant, Simpson, & Walsh, 2017; Garvis & Lemon, 2016; Wohlwend, 2016) et skisma mellem hhv. de former for tabletbrug, som finder sted i institutionelle miljøers pædagogisk tilrettelagte aktiviteter og de former for tabletbrug som aktivt udgøres fra, eller som slet ikke finder sted indenfor disse miljøer, men som derimod er fremherskende i hjemmemiljøer. Hvor førstnævnte former for tabletbrug hovedsageligt udgøres af specifikt formålsorienterede aktiviteter, så som tekstproduktion, informationssøgning og pædagogisk rammesatte, multimodale produktioner, så udgøres sidstnævnte ofte af legende og underholdningsorienterede aktiviteter som ikke har ekspliceretere læringssøg, men hvor selve aktiviteten er formålet i sig selv (Burnett, 2017). Behovet for aktivt at udgøre sidstnævnte praksisser fra den tabletbrug, som finder sted i institutionelle kontekster, kan ses som udtryk for at netop tablets er et af de få objekter som findes i fysisk uforandret form hhv. udenfor og indenfor institutionelle kontekster, og som bornene ofte er fortrolige med som lege- og underholdningsobjekter forud for den institutionelle anvendelse (ibid.). Som det udfoldes i delstudie IV, så kan tablets ifølge Burnett (2017), betegnes som objekter der, på trods af deres fysiske håndgribelighed, har en flydende materialitet som manifesteres forskelligt i forskellige konstellationer. Ud fra hvad man kunne kalde en sociomateriel udgave af affordance-begrebet (Gibson, 1979), konkretiserer Burnett således hvordan tablets, indenfor børns institutionelle miljøer, realiseres som ”schooled device[s]” (Burnett, 2017, p. 20). Dette betyder, at der i selve tablet’ens flydende materialitet indgår et potentielt skisma mellem dét som i delstudie II kaldes hhv. nyttig og værdsat (“worthwhile”) og mindre nyttig og værdsat tablet-brug i institutionelle

Hvor førstnævnte interesserer sig for relativt kontrollerede processer, hvor digitale teknologiers bidrag til formelt læringsudbytte er i fokus, så interesserer sidstnævnte sig snarere for menneskers brug af digitale teknologier i hverdagslivsprocesser (ibid.).

For næsten et årti siden skitserede Burnett (2010) et lignende skisma i et litteraturreview vedrørende forskning i teknologier og literacy i 0-8-årige børns institutionelle miljøer. Burnett opdelte her forskningen i tre kategorier, hvoraf ovennævnte skisma særligt kan ses i relationen mellem den ene kategori og de to andre. Burnett skelne på daværende tidspunkt mellem, på den ene side, en dominerende andel af psykologisk-kognitivistiske tilgange, som fokuserer snævert på interaktionen mellem børn og teknologi, og hvor teknologien, på baggrund af et syn på læring som internalisering af viden, tilskrives en rolle som ”deliverer of literacy” (Burnett 2010, p. 254). På den anden side beskriver Burnett hhv. sociokulturelle og kulturvidenskabeligt-semiotiske tilgange hvor teknologien tilskrives en rolle som hhv. ”site for interaction around text” og som ”medium for meaning-making” (ibid.), og hvor læring dermed forstås i et mere interaktionistisk og konstruktivistisk perspektiv.

problembaserede og sociokulturelle dele af lærings- og uddannelsesforskningen, idet disse tilgange rummer fælles mulighed for fokus på teknologiske redskabers rolle i læreprocesser "[…] in which open-ended activities allow students to […] pursue content interests on their own terms" (ibid., p. 4).


**Digitale teknologier i et sociokulturelt perspektiv**

Børns aktiviteter med digitale teknologier i institutionelle miljøer undersøges i disse år også fra netop et sociokulturelt perspektiv (Kucirkova, Sheehy, & Messer, 2015; Nilsen, Lundin, Wallerstedt, & Pramling, 2018; Skantz Åberg, 2018). Fra dette perspektiv kan mennesker betegnes som “hybridvæsener” (Säljö, 2015, p. 93, min oversættelse), idet vores tænkning, læring, leg, arbejde og kommunikation ikke blot er betinget af individuel bevidsthed, men derimod finder sted gennem konstant involvering af et væld af medierende ressourcer eller redskaber (Säljö, 2005; Vygotsky, 1981b; Wertsch, 2007). På denne
baggrund bliver det relevant at belyse de gensidige relationer som opstår mellem aktører, redskaber og praksisser, som kan observeres empirisk, i aktiviteter med digitale teknologier i institutionelle kontekster. Et sociokulturelt perspektiv afskriver simpel teknologideterminisme gennem et fokus på “the 'here-and-now' realities rather than future possibilities and potentials of educational technology” (Selwyn, 2010, p. 69). I en vis forstand er nærværende afhandling initieret med et fokus på fremtidige muligheder, men den empiriske proces har muliggjort et fokus på det, der empirisk udfolder sig, fremfor primært at orientere sig imod formodninger om, hvad der burde udfolde sig. Det sociokulturelle perspektivs kontekstensitive begreber, så som redskabsmediering, appropriering og stilladsering, giver adgang til at se på læreprocesser som relationelle og dynamiske fænomener. Og som jeg vil vende tilbage til i teorikapitlet, så deler den sociokulturelle tradition nogle grundlæggende antagelser med nyere teoriretninger som eksempelvis praksisteori (Nicolini, 2012; Schatzki, Savigny & Cetina, 2001), et teoretisk slægtskab jeg for alvor fik øje på gennem mit arbejde med delstudie IV, og som kan supplere det sociokulturelle perspektiv i studier af digitale teknologier i børns institutionelle miljøer.

2.4. Digitale teknologier i børns institutionelle miljøer som policy- og praksisfelt i Danmark

Anvendelsen af digitale teknologier som redskaber i pædagogiske aktiviteter i danske dagtilbud, børnehaveklærser samt i overgangen fra dagtilbud til skole, er ikke, eller kun i meget begrenset omfang, ekspliceret i de lovgivningsmæssige bestemmelser vedrørende disse institutioners læringsmæssige indhold, hhv. dagtilbuddenes læreplanstemaer jf. Dagtilbudsloven (LBK nr. 824 af 15/08/2019, § 8) og i børnehaveklasers kompetenceområder jf. Folkeskoleloven (LBK nr. 823 af 15/08/2019, §11). Som tidligere nævnt er det også netop disse to bestemmelser, som overgangsmodulet indholdsmæssigt skal orientere sig imod. I dagtilbuddenes pædagogiske læreplanstemaer fremgår digitale teknologier, medier eller it ikke som selvstændige tematikker, hverken før eller efter den tidligere nævnte lovrevision i maj 2018, hvor læreplanstemaerne revideres (LOV nr. 554 af 29/05/2018). Digitale teknologier, medier eller it fremgår heller ikke af de temaer som indgår i børnehaveklasers kompetenceområder. Derimod er ”it og medier” et tværgående tema i folkeskolen, hvilket betyder at der skal arbejdes med dette tema i folkeskolens fag og på alle klassetrin.

Netop i forhold til børnehaveklassen skal der, indenfor det tværgående tema ”it og medier”, være fokus på ”at give eleverne erfaring med en legende og innovativ tilgang til it og digitale medier” (EMU, 2019, p. 1). Overordnet må det dog konstateres, at det ikke er som lovgivningsmæssigt curriculumfænomen, at digitale teknologier er blevet introduceret i dagtilbud, overgang og børnehaveklasse. Derimod kan digitale teknologiers introduktion i disse institutionelle miljøer ses i lyset af de nationale


Digitale teknologier er altså i stigende grad til rådighed i dagtilbud og skoler, og andelen af adspurgte professionelle, som angiver at de anvender teknologiske redskaber til aktiviteter sammen med børnene, er steget gennem de senere år. Dette fortæller selvsagt ikke noget om hvordan redskaberne konkret anvendes i børnenes institutionelle miljøer, hvilket er et empirisk spørgsmål.
2.4.1. Anvendelsen af digitale teknologier i pædagogiske aktiviteter i de deltagende institutioner


I de konkrete dagtilbud og skoler, som deltog i afhandlingens empiriske samarbejde, var tablets det teknologiske redskab som var til rådighed for pædagogiske aktiviteter i alle institutioner. Interaktive tavler var derudover tilgængelige i skolerne. Eftersom samarbejdet igangsattes med en ambition om at tage udgangspunkt i de teknologier, som i forvejen var tilgængelige i de deltagende institutioner, så blev netop tablets og interaktive tavler de bærende redskaber i samarbejdets aktiviteter.

De deltagende dagtilbud rådede hver over 1-2 tablets pr. stue (børnegruppe) til brug i pædagogiske aktiviteter, og skolerne rådede over klassesæt af tablets som de professionelle kunne booke efter behov. Derudover var interaktive tavler tilgængelige i begge skolers børnehaveklasselokaler, samt i de lokaler, hvor Sydskolens overgangsmodul havde hjemme. I både Nordskolens overgangsmodul og i de deltagende dagtilbud skulle enten et transportabelt, interaktivt whiteboard eller en projektor med lærred opstilles, hvis aktiviteter omkring en større skærm ønskedes, hvilket resulterede i, at dette kun skete i enkeltstående tilfælde.

Imidlertid var der ingen af de professionelle, som jeg samarbejdede med i processen, i hverken dagtilbud, overgangsmodul eller børnehaveklasse, som ved samarbejdets opstartsmoder og -interviews gav udtryk for i nævneværdig grad at have erfaring med anvendelse af tablets til pædagogiske aktiviteter sammen med børnene, og slet ikke i forhold til multimodale produktionsaktiviteter. Børnene fik i enkelte tilfælde lov til at bruge institutionernes tablets til at tilgå et på forhånd defineret udvalg af læringsspiel samt Danmarks Radios Ramasjang-app. De interaktive tavler anvendtes dagligt i børnehaveklasserne og i Sydskolens overgangsmodul til forskellige klasserumsaktiviteter, herunder til højtlæsning af e-bøger, fremvisning af små film, samt skrivning af dagens navn, dato, årstid osv., men heller ikke til produktion af digitalt indhold.


I relation til både anvendelsen af tablets i pædagogiske aktiviteter med børnene, og i forhold til anvendelsen af ovennævnte software til multimodale produktionsaktiviteter, var samarbejdsprocessen en aktiv læreproces for alle implicerede.

2.4.2. Digitale teknologier og arbejdet med børns perspektiver

Nærværende afhandling har ikke børns perspektiver som genstandsfelt men undersøger konkrete aktiviteter, hvor børn og professionelle anvender digitale teknologier som redskaber til at synliggøre ting, steder etc., som børnene udpeger som væsentlige, i deres institutionelle omgivelser. Det er disse aktiviteter, der er undersøgelsens genstand, ikke børns perspektiver på overgangen som sådan. For nærværende skal baggrunden for at arbejde med børns perspektiver gennem brugen af digitale redskaber derfor
indkredses. Børns perspektiver som begreb og fænomen bliver belyst og udfoldet yderligere i teorikapitlets afsnit 3.3.4.


Det er i forlængelse af sådanne studier, at nærværende afhandlings empiriske studier skal ses. Den såkaldte mosaik-tilgang (the Mosaic approach) (Clark, Kjørholt, & Moss, 2005), som er blevet udviklet i både forskning og praksis gennem de seneste år, er ligeledes et sådant eksempel. Mosaiktilgangen er udviklet i løbet af mere end 15 års projekter og publikationer (Clark, 2010a, 2010b, 2017; Clark et al., 2005; Clark & Moss, 2011). Tilgangen er bl.a. inspireret af Reggio Emilia-pædagogikkens fokus på dokumentation som et spørgsmål om børns medkonstruktion af mening og læring gennem brug af en lang række udtryksformer, hvilket også implicerer ”a pedagogy of listening and relationships” (Rinaldi, 2005, p. 17), altså en betoning af det grundlag, som skal være til stede, før børns meningsskabelse kan vinde ørenlyd i pædagogisk praksis, og dermed informere denne praksis. På samme baggrund har mosaikmetoden til formål at lytte til børns stemmer og perspektiver vedrørende deres institutionelle omgivelser, hvilket sker dels med henblik på at udvikle mere demokratiske evalueringsmetoder som kan inddrage børn direkte i forbedringen af institutionelle børnemiljøer, og dels med henblik på at videreudvikle etnografiske og participatoriske metoder indenfor forskning med børn (Clark, 2017).

Det var på baggrund af ovennævnte genstands(kryds)felt, samt på baggrund af en orientering imod borns perspektiver, at samarbejdet med professionelle og born i de konkrete institutioners overgangspraksisser initieredes. Og på denne baggrund må samarbejdet på alle områder karakteriseres som realiseret i et meget åbent og foranderligt landskab med nye initiativer på alle fronter.

3. TEORETISK PERSPEKTIV

Afhandlingens fire delstudier er alle teoretisk informeret af et sociokulturelt perspektiv. Med henblik på at besvare afhandlingens forskningsspørgsmål så fyldestgørende og nuanceret som muligt, rettes dette perspektivs forklaringskraft mod delvist forskellige aspekter i de enkelte delstudier, ligesom det suppleres med elementer af såvel praksisteori som forskningsfeltet networked learning i enkelte af delstudierne. I dette kapitel vil jeg redegøre for afhandlingens overordnede, sociokulturelle perspektiv, ligesom jeg vil synliggøre hvorledes dette perspektiv udmøntes i de enkelte delstudiers analytiske orienteringer. Derudover vil jeg udføre nogle begreber fra den sociokulturelle idétradition, som i særlig grad bidrager med forklaringskraft i afhandling, ligesom jeg vil redegøre for graden af kompatibilitet mellem et sociokulturelt, et praksisteoretisk og et networked learning-perspektiv. Dette sker på baggrund af et forståelse af teori som noget, der kan bidrage med forklaringskraft, altså ”explanatory power in relation to a set of issues” (Säljö, 2009, p. 204).

3.1. Delstudiernes appropriering af et sociokulturelt perspektiv

Afhandlingens delstudier er blevet affattet i løbet af hele den treårige ph.d.-projektperiode. Delstudie I produceredes således inden for det første år, delstudie II inden for de første halvandet år, hvorimod delstudie III og IV blev afsluttet ved projektperiodens udløb. Eftersom en forskeruddannelse er en intensiv læreproces, så er der forskel på det teoretiske beredskab, som jeg havde til rådighed ved projektpoenens begyndelse og ved dens afslutning. Ligeledes blev det empiriske materiale, som dette teoretiske perspektiv skulle generere forklaringskraft i forhold til, i sagens natur først tilgængeliggjort over tid. Af denne årsag vil jeg beskrive afhandlingens sociokulturelle perspektiv, således som det operationaliseres konkret i de enkelte delstudier, som tilegnet gennem gradvis appropriering. Dette foregik gennem en proces hvor jeg som forskerstuderende lidt efter lidt fik kendskab til, såvel som fortrølighed med, brugen af en række medierende redskaber, nemlig teoretiske begreber og analytiske tilgange fra den sociokulturelle tradition. I løbet af processen fik jeg mulighed for lidt efter lidt at gøre det sociokulturelle perspektiv til ”mit eget”, altså at appropriere det. Approprieringsbegrebet udfoldes, i lighed med det sociokulturelle perspektiv i det hele taget, langt mere detaljeret i dette teorikapitel. Den
gradvise appropriering af det sociokulturelle perspektiv i de enkelte delstudier skal imidlertid indledningsvist skitseres således:

Delstudie I anvender hovedsageligt det sociokulturelle i form af en epistemologisk grundantagelse om at dialogiske og interaktionelle processer er primære i forhold til individuel læring og udvikling. Dette knyttes an til begreberne intersubjektivitet og common ground, idet der argumenteres for hvordan dialogiske processer omkring børneproduceret, multimodalt indhold formodes at kunne bidrage til en stilladsering af børns refleksioner og deltagelsesbaner på tværs af overgangens forskelligartede kontekster. I forhold til dette suppleres det sociokulturelle perspektiv med et networked learning perspektiv på læring som betinget af etableringen af forbindelser.

Delstudie II anvender det sociokulturelle perspektiv til at undersøge, hvorledes de deltagende børns perspektiver på deres institutionelle omgivelser konkret medieres gennem de observerede, multimodale produktionsaktiviteter på tværs af overgangens kontekster. Dette sker, i lighed med delstudie I, gennem inddragelse af et networked learning perspektiv som betoner etableringen af forbindelser mellem kontekster som central for læring. Det sociokulturelt funderede begreb om re-kontekstualisering bliver dermed relevant, idet dette begreb anskueliggør hvordan multimodalt medieret meningsindhold transformeres på tværs af overgangens kontekster, hvilket vanskeliggør etableringen af forbindelser mellem disse.

Delstudie III anvender det sociokulturelle perspektiv gennem analysen af de observerede aktiviteter som teknologimedieret handling i institutionelle kontekster. Dette empiriske fokus muliggør desuden et fokus på interaktiviteter fremfor intersubjektivitet og common ground, altså på handlingsaspekter fremfor bevidsthedsubstanser. De observerede aktiviteter analyseres som udfoldende sig i en dialektik mellem turtagning og meningsskabelse, mellem accountability og agens. Dvs. en dialektik mellem den institutionelt strukturerede og redskabsmedierede deltagelse og den aktivt meningsskabende og redskabsmedierede deltagelse.

Delstudie IV supplerer det sociokulturelle perspektiv med praksistheori og udvider dermed det analytiske fokus til at omfatte tablet’ens objektposition i børns leg betragtet som sociomaterielle stemningspraksisser. Det sociokulturelle perspektiv bidrager grundlæggende til en præmis om at aktiviteter ikke bærer deres egen mening samt at objekter ikke har agens på linje med mennesker.

Opsummerende vil jeg betegne delstudiernes appropriering af det sociokulturelle perspektiv fra en indledningsvis epistemologisk præmis som suppleredes med networked learning i delstudie I og II, over et tiltagende fokus på medierede aktiviteter i institutionelle miljøer som analyseenhed i delstudie II og III, og til en åbning af det sociokulturelle perspektiv i retning af praksistheorien i delstudie IV, hvilket indbefatter et fokus på medierede aktiviteter som fluktuerende og affektivt informerede praksisser.
3.2. **Det sociokulturelle perspektiv**


Gennem redskabsmedieret handling forbindes menneskets bevidsthed med den omgivende verden, og dermed bliver det muligt at betragte bevidsthed og omgivelser som "[...]

Dermed kunne det formuleres at "[t]he goal of a sociocultural approach is to explicate the relationships between human action, on the one hand, and historical situations in which this action occurs, on the other" (Wertsch et al., 1995, p. 11). Og dette vel at mærke ud fra en forståelse af at også tænkning er medieret handling.


3.3. **Et sociokulturelt perspektiv på redskabsmedieret handling**

Indenfor det sociokulturelle perspektiv betones det at den forbindelse, som søges belyst mellem individ og omverden, ikke er direkte og u-medieret, men derimod medieret af kulturelle redskaber (Säljö, 2005;
Kulturelle redskaber kan være alt fra sprog til skruetrækkere og computere, og vores tænkning og handlinger formes af, såvel som udures igennem, de forskellige redskaber som vi har til rådighed. Redskaberne ses som kollektive ressourcer der transformeres gennem individens kreative brug. Kulturelle redskaber er således produkter af samfundsmæssigt akkumulerede erfaringer og viden, hvilket gør at individer får adgang til at betjene sig af tidligere generationers kundskab uden selv at besidde al den erfaring, som er akkumuleret i redskaberne (Säljö, 2005). På samme tid ses redskaberne og deres brug som forankret i lokal praksis, hvor individer aktivt forandrer redskaber og redskabsbrug gennem situeret handling (ibid.).

Redskabsmedierede handlinger er desuden kendteget ved at der ofte indgår flere redskaber på samme tid, således at redskaberne også internt kommer til at struktureres hinanden. Som Lave (1988) har eksempliceret det med strikke mens hun læser: ”I might read while knitting a row, but wait to turn the page until the row is finished […] At other times I read to the end of the page before starting a new row […] Knitting is a structuring resource for the process of reading and reading provides structuring resources that give shape and punctuation to the process of knitting. They shape each other, but not necessarily equally. Usually one is the ongoing activity, the other is given shape more than it shapes the first” (Lave, 1988, pp. 98-99).

Endelig kan mennesker også mediere hinandens deltagelse og redskabsbrug, eksempelvis gennem stilladsering (Wood et al., 1976; Yelland & Masters, 2007), hvor den mere erfarne eksempelvis kan understøtte nybegynderen ud fra zonen for nærmeste udvikling (Vygotsky, 1978). I kraft af dette perspektiv på redskabsmedieret handling i praksis er der hverken fokus på individet eller omgivelserne isoleret set, men derimod på skæringspunktet mellem individ, omgivelser og redskaber. Og netop dette skæringspunkt defineres som medieret handling (Wertsch et al., 1995).

3.3.1. Redskabsmedieret handling som analysehenhed

Medieret handling er, i forlængelse af ovenstående, den analysehenhed, som sociokulturelle studier orienterer sig i forhold til (Wertsch, 1998, 2007). Analyseenhed kan defineres som “[…] the choice of a conceptualization of a phenomenon that corresponds to a theoretical perspective or framework” (Säljö, 2009, p. 206). I denne afhandling er analysehenheden således også medieret handling. Og de handlinger, som analyseres, er de konkrete aktiviteter, som er blevet realiseret på baggrund af studiets design-baserede metode, og som udgøres af børns og professionelles fortølbende anvendelse af teknologiske redskaber i løbet af bornenes overgang fra dagtilbud til skole. Disse aktiviteter er centreret omkring fælles produktion af, samt dialogiske genbesøg i, digitalt og multimodalt indhold, og er pædagogisk
rammesat som aktiviteter omkring ting og steder som børnene udpeger som væsentlige i deres institutionelle omgivelser i løbet af overgangen.

3.3.2. Appropriering

Ligesom andre medierende redskaber, så ses også sprog, i betydningen semiotiske ressourcer, som tilgængelige for os på baggrund af samfundsmæssige processer der overstiger individets isolerede kapacitet. Dette gør at vi tager del i sproget som fælles ressource: ”[…] we are not ”owners” of our common language, but “shareholders” in it” (Rommetveit, 2003, p. 214). I kommunikative perspektiveringør vi imidlertid sproget, som kulturelt redskab, til vores eget. Vi approprierer sproget: ”[T]he word in language is half someone else’s. It becomes ’one’s own’ only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention” (Bakhtin, 1981, p. 293). Begrebet Appropriering blev introduceret indenfor et sociokulturelle perspektiv af Wertsch (1998), netop på baggrund af Bakhtins beskrivelse af individets appropriering af ordet, jf. ovenstående citat. Hvor Vygotsky (1981a) anvendte begrebet internalisering, et begreb som kan indikere at individer gennem inkulturering indoptager kulturens praksisformer og redskabsbrug i uforandret form, så indikerer begrebet appropriering at individer er aktive og kreative i tilegnelsen, dvs. at individer gør de kulturelle redskaber til sine egne. Approprieringsbegrebet implicerer desuden at praksisformer og redskaber forandres på baggrund af denne proces; i skæringspunktet mellem individ, redskaber og omverden er der således ingen af disse elementer, som står uforandrede tilbage. Dermed er approprieringen af et redskab heller ikke blot synonymt med beherskelse af redskabsbrugen: ”Indeed, some very interesting forms of mediated action are characterized by the mastery, but not by the appropriation of, a cultural tool. In such instances of mediated action, the agent may use a cultural tool but does so with a feeling of conflict or resistance” (Wertsch, 1998, p. 56). I den forstand kan man sige at appropriering involverer deltagernes investering af meningsskabelse (sense making) i redskabsbrugen, således at en given medieret handling bliver relevant og meningsfuld at udføre. Begrebet meningsskabelse (sense making) anvendes hovedsageligt i delstudie III, og her knyttes det ikke eksplicit an til approprieringsbegrebet, men til børnenes baner af deltagelse og meningsskabelse, deres reifikationer, i aktiviteter omkring multimodale bøger. Når begrebet sense making, her oversat til meningsskabelse, anvendes fremfor eksempelvis meaning making, som jeg vil oversætte med betydningsdannelse, så skyldes det at der med sense making sigtes til børnenes lokalt situerede perspektiveringet, et begreb som udfoldes nedenfor i afsnit 3.3.4., og at der dermed ikke sigtes mod mere overordnede betydningssystemer. Denne skelnen mellem meaning og sense funderes i Vygostkys (1987) ”Thinking and Speech”, hvor det formuleres således: “Isolated in the
The lexicon, the word has only one meaning. However, this meaning is nothing more than a potential that can only be realized in living speech, and in living speech meaning is only a cornerstone in the edifice of sense” Vygotsky et al., 1987, p. 276). I afhandlingsens aktiviteter inviteres de deltagende børn til at ytre sig gennem anvendelsen af forskellige semiotiske ressourcer. Delstudie II viser at ”beboelsen” af en sproglige perspektivering transformeres, og dermed gøres hjemlos, gennem re-kontekstualisering af multimedalt indhold, og delstudie III viser hvordan det ofte kræver lang tids øvelse at komme til at bebo de forskellige semiotiske ressourcer, som er til rådighed, med en form for egen intentionalitet. Delstudie III viser ligeledes hvordan børnene over tid kan finde en måde at bebo aktiviteters multimodale, semiotiske ressourcer på; en måde som dialektisk realiserer både de krav, som den institutionelle og aktivitetsmæssige kontext stiller, og som samtidig realiserer de intentioner og den agens, som børnene kan manifestere indenfor disse rammer.

3.3.3. Sprog som perspektiverende redskab


3.3.4. Børns perspektiver som perspektivering i et sociokulturelt perspektiv

I relation til børns perspektiver, som er et centrale begreb i afhandlingens delstudier samt i forskningsspørgsmålene, så kan børns perspektiver, på baggrund af ovenstående, forstås som de konkrete situerede perspektiveringer som finder sted i redskabsmedieret handling. Med perspektivering betones det, at der er tale om handlingsmæssige manifestationer, ikke om perspektiver som mentale substanser. Når sproglige ytringer i afhandlingens aktiviteter, i forlængelse heraf, kan forstås som perspektiveringer, og når sprog forstås som semiotiske ressourcer i bred forstand, så kan børns
multimodale og dialogiske ytringer forstås som kommunikative perspektiveringer der er situeret både i den teknologimederede aktivitets her-og-nu situation og i overgangens institutionelle kontekster i bredere forstand. I forlængelse heraf er der i afhandlingsens aktiviteter tale om børns perspektiveringer på to planer: Både således som de opfanges digitalt i form af fotos, tekster og lydoptagelser i de multimodale produkter, og således som perspektiveringerne tager form af mimik, kropssprog, verbalsprog osv. Sidstnævnte konstituerer interaktionerne omkring førstnævntes multimodale produkter, både i produktionsaktiviteter og i genbesøgsaktiviteter. Og både delstudie II og III belyser hvad der sker når disse perspektiveringer modes i medieret handling: I kraft af de teknologiske redskabers mediering er de digitalt opfangede perspektiveringer netop ikke længere er ureproducerbare (Wertsch, 1991, p. 56), sådan som det ellers er kendtegnende for ytringer. Derimod kan de, i kraft af de teknologiske redskabers lagres og genfremfindes i form af eksempelvis bogsider med tekster, fotos og lydoptagelser. Delstudie I og III analyserer således hvordan det kan skabe komplikationer, såvel som muligheder for børns meningsskabelse, når lagrede perspektiveringer genfremfindes i en ny kontekst og ledsages af nye her-og-nu-perspektiveringer. Dette udfoldes yderligere i afsnit 3.3.7. om reifikation og afsnit 3.3.8. om re-kontekstualisering.

Børns perspektiver forstås således ikke som en essens eller substans inde i barnet, der kan komme direkte og umedieret til udtryk, og heller ikke som et analytisk børneperspektiv i betydningen en metodisk tilgang til at inddrage et børneperspektiv i besvøringen af et fænomen. Derimod forstås børns perspektiveringer som de situerede og medierede ytringer og orienteringer, som børnene manifesterer i studiets konkrete aktiviteter, og spørgsmålet om overgangsaktiviteter, der tilgodeser børns perspektiveringer, kommer således i nærheden af en af de definitioner, som oprindeligt inspirerede studiet: ”It’s not so much a matter of eliciting children’s preformed ideas and opinions, it’s much more a question of enabling them to explore the way in which they perceive the world and communicate their ideas in a way that is meaningful to them” (Tolfree & Woodhead, 1999, p. 29, citet i (Clark, 2010a, pp. 30-31)). Dermed bliver børns perspektiver forstået som konkrete og situerede perspektiveringer, der kan undersøges empirisk gennem observation af interaktion i medieret handling. Dette kan i en vis grad ses i relation til Hedegaards begreb om børns perspektiver som ”motival orientations” (Hedegaard, 2018). Hedegaard betegner således børns perspektiver som intentionelle orienteringer, der udfolder sig situeret og i dialectisk relation til omgivelsernes krav, dvs. eksempelvis institutionelle omgivelser krav. Erkendelsen af, at børns perspektiver kan forstås som perspektiveringer i form af medieret handling indenfor rammerne af institutionelle omgivelser er indtruffet i løbet af afhandlingsarbejdet og er tydeligt manifestere i delstudie III, om end uden netop denne betegnelse.
3.3.5. Dobbelt situerede baner af deltagelse og meningskabelse

Når deltagernes multimodale perspektivering ses som redskabsmedieret handling, så ses denne handling samtidig som situeret på flere niveauer. I de multimodale produktionsaktiviteters her-og-nu-situation udspejler finkornet betydnings- og meningskabelse (sense making) sig. På dette niveau kan de medierede handlelæger betragtes partikulært; en ytring kan ses i relation til den ytring, som kom umiddelbart før, og til den som kommer umiddelbart efter. Imidlertid kan denne her-og-nu situering heller ikke betragtes isoleret fra den bredere sociale, kulturelle og historiske situering. Ytringer og andre medierede handlelæger skal således betragtes i deres dobbelte situeret hed, dvs. i deres dobbelthed af her-og-nu interaktion og situationsoverskridende, eksempelvis institutionel, situering (Linell, 2009, p. 53). Eftersom afhandlingens aktiviteter fandt sted henover hhv. 10 og 8 måneder af børnenes overgangsproces, så har det desuden været muligt at observere børnenes dobbelt situerede perspektivering i aktiviteter over tid. Som eksemplerne med to børns konkrete deltagelse og perspektivering anskueliggør i delstudie III, så kan det dermed observeres hvordan børnenes deltagelse og perspektivering i aktiviteterne udgør ”trajectories” (Hedegaard, 2009), altså baner af deltagelse og meningskabelse, som over tid åbner biografisk betinget kontinuitet for de enkelte børn (Linell, 2017, p. 120). Børnenes baner af deltagelse og perspektivering i aktiviteterne finder således dels sted i form af de multimodale aktiviteters her-og-nu situering, og dels i form af aktiviteterne overordnede situering i overgangens institutionelle omgivelser.

3.3.6. Intersubjektivitet og interaktivitet

Et centralel aspect ved kommunikative perspektivering er at de bygger på en forudsætning om intersubjektivitet (Rommetveit, 1974), altså en forudsætning om at mennesker kommunikation er rodfæstet i den fælles forståelse af hinandens perspektivering. Ofte fremhæves det, at mennesket som væsen netop er kendtegn ved at vi kommunikativt er i stand til at dele erfaringer og oplevelser med hinanden (Tomasello, 1999). Netop denne præmis bygger delstudie I på, og dette ekspliciteres som begrundelse for at gennemføre design-eksperimenter med henblik på at bringe børns perspektiver på deres institutionelle omgivelser i fokus for fælles dialogiske processer. Dermed konceprualiseres intersubjektivitet i delstudie I som en børncentreret pædagogiks etablering af fælles forståelse eller common ground omkring børnenes perspektiver. Imidlertid er en sådan forståelse af intersubjektivitet, som en form for perspektivsammenfald eller common ground (Clark 1996), blot én af flere mulige forståelser. Som Linell (2017) har formuleret det, så er intersubjektivitet oftest kun delvis og modsætningsfuld, og med reference til ”framing” (Goffman, 1974) som den rammesætning der, i kraft
af deltagernes fælles orienteringer imod den, binder sociale situationer sammen, så formulerer Linell at ”Instead of complete understandings, we aim for understandings and intersubjectivities, that are sufficient for current practical purposes” (Linell, 2017, p. 110). I forhold til afhandlingens aktiviteter betyder dette at deltagernes perspektiveringer forstås indenfor de rammesætninger, som deltagerne orienterer sig i forhold til, altså det som deltagerne opfatter situationen som gående ud på og dermed som det, det giver mening at gøre i situationen. Disse rammesætninger kan i forlængelse af ovenstående ses som dobbelt situerede, dels i en her-og-nu situation af multimodal produktionsaktivitet, dels situeret i institutionel interaktion (Heritage, 2004), altså indenfor overgangens forskellige kontekster. Det er inden for disse rammer, at en delvis og tilstrækkelig intersubjektivitet kan etableres; altså som en handlingsmæssig orientering fremfor som en indsigt i den andens bevidsthed. Desuden fremhæver Linell at alt det, der ikke er overlappende i de kommunikeredes perspektiveringer, kan forstås som centrale drivkrafter i kommunikationsaktiviteten: ”There is a positive value in alterity, in the lack of complete intersubjectivity. Without differences, there would often be no point in communicating” (Linell, 2014, p. 180). Hvor delstudie I som nævnt fokuserer på muligheden for at etablere intersubjektivitet omkring børnenes perspektiver på deres institutionelle omgivelser i overgangen, så manifesterer delstudie III en fokusforskydning fra intersubjektivitet til interaktivitet (Linell, 2014), og dette muliggør desuden ovennævnte forskydning fra perspektiver som bevidsthedsmæssig substanskategori til perspektiveringer som aktivitetsmæssig handlingskategori. I delstudie III betones det således, hvorledes deltagerne etablerer “sufficiently shared understanding for current purposes, that is, for participants to be able to continue the ongoing activity or conversation” (Linell, 2014, p. 180), altså hvordan det lykkes for deltagerne at etablere midlertidig tilstrækkelig interaktivitet, og at dette sker gennem en samtidighed af turtagning og meningsskabelse (sensemaking). Dette fokus synliggør, hvilke strukturerende ressourcer deltagerne orienterer sig i forhold til, i deres etablering og vedligeholdelse af interaktiviteterne, altså hvordan deltagerne meningsskaber i den dobbelte situation af her-og-nu-processer og situationsoverskridende kontekstualiseringer. Interaktivitetsbegrebet forudsætter, i modsætning til intersubjektivitetsbegrebet, ikke indblik i andre menneskers bevidsthedsprocesser, men kun fælles deltagel i medieret handling og interaktion. Dette kan observeres empirisk, hvilket er en grundlæggende forskel set fra et sociokulturelt perspektiv (Säljö, 2003, pp. 123-128). Interaktivitetsbegrebet er således også i højere grad kompatibelt med analyseheden redskabsmedieret handling end begrebet intersubjektivitet er det, hvilket den processuelle bevægelse fra delstudie I til III anskueliggør. Bevægelsen fra delstudie I til III er i høj graf betinget af resultaterne fra delstudie II, hvor det synliggøres at intersubjektivitet er et skøbelig størrelse i forbindelse med rekontekstualiseringen af multimodal indhold på tværs af overgangens kontekster.
3.3.7. **Reifikation**

De reproducerbare perspektiveringer, som produceres af børn og pædagoger i afhandlingens aktiviteter i form af multimodalt indhold (fotos, tekster og lydoptagelser), og som gøres til genstand for interaktiviteter hvor nye perspektiveringer kan finde sted, kan begrebsliggøres som *reifikationer*, altså tingsliggørelser (Wenger, 1998). Aktiviteterne omkring disse reifikationer er dobbelt situerede, dvs. både situeret i aktiviteternes interaktionelle her-og-nu situering og i den bredere sociale og kulturelle kontekst af design-eksperiment i institutionelle omgivelser, og de er pædagogisk rammesat som bornenes udpegning af noget, som de finder væsentligt, i overgangens institutionelle omgivelser. Ifølge Wenger (1998), så kan reifikation forstås som “[…] the process of giving form to our experience by producing objects that congeal this experience into ‘thingness’” (Wenger, 1998, p. 58). Reifikationer udgør således spor eller mærker, tingsliggjorte perspektiveringer, som kan “[…] freeze fleeting moments of engagement in practice into monuments” (ibid., p. 60). Wenger beskriver reifikationer som tveæggede sværd, idet de dels kan synliggøre væsentlige aspekter ved deltagelse i praksis, men samtidig fungerer ved netop at indfryse flydende momenter “[…] into a text that does not capture the richness of lived experience” (ibid., p. 61). Dermed vil reifikationerne altid være rudimentære perspektiveringer på baggrund af langt mere nuancerede potentialiteter. Et centralt aspekt ved de multimodale reifikationer, som afhandlingen undersøger, er som tidligere nævnt at deres reproducerbarhed gør dem anderledes end andre perspektiverende ytringer. De multimodale produktioner kan netop gemmes, genfremfindes og dermed blive “[…] reintegrated as reification into new moments of negotiation of meaning […]” (ibid., p. 60) på tværs af kontekster. Og det er netop den gentagne brug, som kan gøre perspektiveringer til reifikationer, herunder kan både den gentagne brug af de genfremfandne, multimodale produkter og den gentagne brug af kommunikative perspektiveringer i interaktionerne omkring disse. Altså kan den meningsskabelse, som finder sted her, forstås som reifikationer. Reifikationsbegrebet er særligt centralt i delstudie III.

3.3.8. **Re-kontekstualisering**

I delstudie II fremhæves det, hvordan intersubjektivitet er vanskelig at etablere, når multimodale produktioner følger bornene på tværs af overgangens kontekster. Dette skyldes at de situerede, kommunikative ytringer, som i én kontekst blev nedfældet i form af fotos, tekst og lydoptagelser, på et senere tidspunkt bliver re-kontekstualiseret (Linell, 1998) og dermed mister den situering som var meningssgivende, da ytringen blev produceret. Hvor de multimodale ressourcer i første omgang fungerede som perspektiverende redskaber, så betyder re-kontekstualiseringen at denne funktion går
tabt. Reifikationerne kan med andre ord ikke betragtes som beholdere for et stabilt betydningsindhold som således uforandret kan transporteres på tværs af kontekster. Dette synliggøres i delstudie II af et eksempel med en pige, hvis lilleøster skal blive i børnehaven efter at hun selv er begyndt i overgangsmodulet på skolen. I forbindelse med at pigen, mens hun går i børnehave, producerer en side i en multimodal bog vedrørende dette, skriver pigen med børnehavepædagogenes hjælp en tekst med versaler, og af denne tekst fremgår det at lilleøsteren skal blive i børnehaven. Denne teksts betydning transformeres imidlertid gennem re-kontekstualiseringen fra børnehave til overgangsmodul. Den professionelle i overgangsmodulet, som ikke deltog i den oprindelige kommunikationsproces, og som dermed af gode grunde ikke har adgang til at forstå pigens oprindelige perspektivering omkring lilleøsteren, læser tekstens versaler højt som om de er skrevet i bydeform. Den re-kontekstualiserede perspektivering transformeres derfor radikalt, og pigens oprindelige fortælling om, at lilleøsteren skal blive i børnehaven, bliver i re-kontekstualiseringen transformert til et udsagn i bydeform om at lilleøsteren SKAL blive i børnehaven. Skriftsproget, som af den professionelle i overgangsmodulet afkodes som et universelt tegnsystem, rammer i dette eksempel langt forbi den oprindelige, kommunikative genstand. I delstudie II anvendes indledningsvist begrebet re-mediering. Dette begreb forstås som overlappende med re-kontekstualisering.

3.4. Kompatibilitet mellem praksisteori, ”networked learning” og det sociokulturelle perspektiv
I det følgende vil jeg redegøre for hhv. praksisteori og forskningsfeltet ”networked learning” med henblik på at belyse graden af teoretisk kompatibilitet mellem disse teoretretninger, som begge indgår i afhandlingens delstudier, og afhandlingens overordnede, sociokulturelle perspektiv.

3.4.1. Et praksisbaseret perspektiv: Praksisteori og sociokulturelt perspektiv
Afhandlingens delstudie IV er informeret af en praksisteoretisk optik (Couldry, 2012; Nicolini, 2012; Reckwitz, 2002; Schatzki et al., 2001). Børns leg som empirisk fund i afhandlingens data nødvendiggjorde at det sociokulturelle perspektiv blev suppleret med et teoretisk perspektiv som i højere grad kunne yde forklaringskraft til leg som en praksis hvor deltagerne orienterer sig efter det, som det stemningsmæssigt giver mening at göre i en vis situation. I delstudiet forstås børns leg med tablets som sociomaterielle praksisser (Orlikowski, 2007; Schatzki, 2001b), og dette sker gennem en konceptualisering af legepraksis som stemningspraksis (Karoff, 2013). Desuden undersøges det, hvordan tablets som objekter får forskellige positioner i legen, dvs. som mere eller mindre forgrunde...
eller baggrundede objekter, samt hvordan dette hænger sammen med et spektrum mellem hhv. absorbente og utensilente sociomaterielle legepraksisser.

Som det vil blive udfoldet i det følgende, så har det grundlæggende praksisbaserede perspektiv, som nyere praksisteorier også bygger på, en længere historie indenfor særligt europæisk, sociologisk forskning, hvorimod det sociokulturelle perspektiv, som ovenfor beskrevet, har rødder i den kulturhistoriske skoles socialpsykologi. På trods af forskelligheden i teoretisk proveniens, så har det praksistoretiske og det sociokulturelle perspektiv imidlertid en række grundlæggende fællestrekom gør dem kompatible rent analytisk. Samtidig er der også mindre forskelle mellem de to perspektiver, særligt i relation til hvorvidt individet eller de sociale og kulturelle omgivelser tilkendes forrang som konstituerende for menneskelige praksisser. I det følgende vil ligheder og forskelle mellem praksisteorier og sociokulturelt perspektiv blive udfoldet.


Parallelt med det sociokulturelle perspektivs opgør med den historiske materialismes strukturdeterminisme, ifølge hvilken samfundets produktivkæfter ensidigt determinerer individernes bevidsthedsprocesser, så er nyere praksistoei kendegnet ved et opgør med strukturalismens forståelse

Kigger man imidlertid lidt nærmere på Schatzkis praksisteori (2001a; 2001b), som særligt inddrages i delstudie IV, så er det tydeligt at kulturelle redskaber har en mindre fremtrædende rolle her end det traditionelt er tilfældet indenfor det sociokulturelle perspektiv. Schatzki opererer med en Wittgenstein-inspireret forståelse af at det, der har betydning for at et menneske handler på én måde fremfor en anden i en given situation, ikke bygger på en universel rationalitet, men at “what people do is governed by what makes sense for them to do” (Schatzki, 2001b, p. 54), en forståelse som også har ligheder med det sociokulturelle approprieringsbegreb. Det, der ifølge Schatzki er meningsgivende i praktisk handling, altså det, der konstituerer de handlinger, som så igen konstituerer praksisser, er, udover "[...] a pool of understandings[...]" og "[...]a set of rules[...]" (p. 52), det aspekt som Schatzki kalder teleaffective strukturer (Schatzki, 2001b, p. 50 ff). I dette begreb ligger en forståelse af subjektet som handlinge, dels med et formål, telos, der er informeret af individets tiltagelse af de rationaler, som gør sig gældende indenfor den praksis, som vedkommende forstår sig selv som handlinge indenfor, men samtidig forstås subjektet også som informeret af sine emotioner, stemninger, forhåbninger etc., altså affekter. Disse affektive orienteringer er knyttet til individets partielle oplevelser og livssituationer, altså "[...]ways things stand or are going for oneself in one’s ongoing involvement with the world” (Schatzki, 2001b, p. 49). Telos og affekt defineres også som hhv. "[...]orientation to ends[...]” (p. 52) og "[...]how things matter[...]” (p. 52) for den enkelte person. Med begrebet teleaffectivitet indskriver praksisteorien således et førstepersons-perspektiv som bringer det individuelle subjekt gradsforskelligt mere i forgrunden end det oftest er tilfældet i den sociokulturelle idétraditions betoning af social kontekst som primær i forhold til individuel bevidsthed. Det er ikke fordi individets emotionelle orienteringer er fraværende indenfor det sociokulturelle perspektiv og beslægtede, kulturhistoriske funderede perspektiver. Vygotsky beskæftigede sig, særligt i ”Thinking and Speech” (Vygotsky et al., 1987) indgående med relationen mellem subjektive emotioner, tænkning og kommunikation, ligesom bl.a. Hedegaard, Edwards og Fleer (2011) indenfor den kulturhistoriske barndomsforskning har beskæftaget sig med hvordan børns læring og udvikling er betinget af en dialektik mellem individers intentionelle motiver og de krav, som omgivelserne stiller. En form for
teleoaffektiv struktur, kunne man sige, som også kan genfindes i approprieringsbegrebet som døt at
gøre de fælles redskaber til sine egne gennem aktiv meningsskable (sense making). Imidlertid
fremhæves det eksempelvis hos Fleer at børns motiver ikke ses som egenskaber ved individet; at ”[…] motives are not internally developed but are culturally shaped as a result of a child’s participation in
everyday life” (Fleer, 2014, p. 203). Schatki formulerer, til forskel herfra, at ”[…] mind is a ’medium’
through which practices are organized” (ibid., p. 53).
Hvor Schatzkis praksisteori centrerer sig omkring bevidstheden som locus for meningsskabelse, så
decentrerer det sociokulturelle perspektiv i højere grad bevidstheden som 
medieret fremfor medierende.
Som det fremgår, er der dog kun tale om en gradsforskell i subjektcenrering. Schatzi fremhæver
således også at handlinger forudsætter praksisser (Schatzki, 2001b, p. 54), dvs. at teleoaffektive
strukturer ikke kan ses som løsrivet fra, men netop som informeret af, praksisser. Den gradsforskellige
betoning af subjektets affektive dimensioner kan for mig at se fores tilbage til hhv. praksisteorien og
det sociokulturelle perspektivs grønse afhænger af: Hvor det sociokulturelle perspektiv, som
evænfor beskrevet, har rødder i den kulturhistoriske skoles materialistiske grundpræmisser, så er
praksisteorien, udover rødderne i europæisk sociologi, også informeret af postmoderne teoriretningers
opgør med strukturalismens regularitetsparadigme, samt af de dermed forbundne fremskrivninger af
det partikulære, det affektive, af ”différance” (Derrida, 1972). Altså fremskrivninger af det
meningsindhold som ikke indgår i strukturelle regulariteter, men som snarere afviger herfra, hvorfor et
begreb som affektivitet kan betones. En anden gradsforskell, som kunne fremhæves, er at dele af
praksisteorien, herunder Orlikowskis begreb om sociomaterielitet (2007), kan ses i relation til en
posthumanistisk tilgang, hvor tehnologierne tilskrives agens på linje med menneskelige aktører. Dette er
ikke tilfældet indenfor det sociokulturelle perspektiv.
Det praksisteoretiske perspektiv bidrager til den samlede afhandling med et fokus på individers
handlinger som pludselige indfald af stemningsmæssig karakter, som i delstudie IV, hvor et eksempel
viser en pige som pludselig begynder at løbe i cirkler og dermed installerer en legstemning midt i en
multimodal produktionsproces. Delstudie IV er dog stadig informeret af et sociokulturelt perspektiv,
hvilket blandt andet ses gennem betoningen af agens som et socialt, materielt og kulturelt konstitueret
fænomen, ligesom det i delstudiet fremhæves, at stemninger ikke skal forstås som egenskaber ved
individet, men som affødt af relationen mellem alle elementerne i den sociomaterielle praksis. Desuden
tilkendes teknologierne ikke selvstændig agens i analyserne. Set i relation til afhandlingen i sin helhed, så
can delstudie IV ses som udtryk for ”a toolkit approach” (Nicolini 2012, p. 214) der supplierer det
sociokulturelle perspektiv med praksisteori, hvilket sker med henblik på at generere forklaringskraft til
analysen af leg som empirisk observerbart fænomen i data.
3.4.2. Networked learning: læring som betinget af (netværks)forbindelser

Afhandlingens delstudie I og II er begge informeret af forskningsfeltet ”networked learning”. Dette er begrundet i at begge disse delstudier fokuserer på overgangspædagogikkers mulighed for at etablere forbindelser mellem forskelligartede kontekster, og netop dette er, som det her vil blive uddybet, i disse år et fokuspunkt indenfor forskningsfeltet networked learning. Forståelsen af læring som grundlæggende betinget af netværk i betydningen forbindelser kan endvidere siges at være en fælles grundpræmis for de teoretiske forståelser, som denne afhandling orienterer sig imod. Den grundlæggende præmis om at sociale processer er primære i forhold til individuelle bevidsthedsprocesser (Vygotsky, 1978, p. 57) kan således ses afspejlet i en lang række begreber såsom praksisfællesskaber (Wenger, 1998), stilladsering (Wood et al., 1976), dialogisme (Linell, 2009) og kulturelle redskaber (Säljö, 2005). Og den kan ligeledes, som ovenfor beskrevet, genfindes i praksistheorien, om end de affektive dimensioner her lader subjektet få en vis form for forrang. Hvis netværk forstås som forbindelser kan man imidlertid sige, at alle disse traditioner opererer med grundlæggende antagelser om læring som netværksbaseret. Med betegnelsen ”networked learning”, som delstudie I og II orienterer sig eksplicit imod, siges der imidlertid også på et specifikt forskningsfelt som etableredes i løbet af 1990’erne, og som siden 1998 blandt andet har været centreret omkring International Conference on Networked Learning, såvel som omkring en række publikationer i serien Research in Networked Learning. For en definition af feltets fokusområde, refereres der oftest til Goodyear et al.’s keredefinition: ”Networked learning is learning in which information and communication technology (ICT) is used to promote connections: between one learner and other learners; between learners and tutors, between a learning community and its learning resources” (Goodyear, Banks, Hodgson, & McConnell, 2004, p. 1). Imidlertid er begrebet om, hvad der kan karakteriseres som (netværks)forbindelser, indenfor de senere år blevet udfoldet indenfor feltet. Således angår fokus nu også etableringen af forbindelser mellem kontekster (Dohn, 2014), herunder forbindelser mellem de konkrete situationer, som lærende deltager på tværs af kontekster. Og som et aspekt af dette er der fokus på, hvordan de lærende krydser kontekster ved at re-situere viden, perspektiver og handlemønstre fra velkendte til nye situationer (Dohn, Sime, Cranmer, Ryberg, & de Laat, 2018).

praktisere en ”[…] ‘transmission model’ of education” (ibid., 8). Ligeledes fremhæves det at feltet indtager et kritisk perspektiv på sin undersøgelses genstand.

Networked learning forstås bredt i feltet som garant for ”[…]a critical and inquiring perspective[…]” (McConnell, Hodgson, & Dirckinck-Holmfeld, 2012, p. 3), og det expliciteres at der er fokus på ”[…]the potential of information and communication technology to support connections and collaboration” (ibid. p. 3).

Networked learning som forskningsfelt undersøger således hvordan digitale teknologier kan understøtte læring gennem etablering af forbindelser i bred forstand, herunder forbindelser mellem situationer på tværs af forskelligartede kontekster. Og eftersom dette sker på baggrund ”[…] a basic socioculturally inspired view of what learning is” (Dohn, Sime, et al., 2018, p. 204), så er der overensstemmelse mellem disse dele af afhandlingens teoriapparat.

Imidlertid placerer delstudie I og II sig, i kraft af sit målgruppfokus, atypisk indenfor networked learning-feltet, idet der her hovedsageligt har været fokus på universitets- samt efter- og videreuddannelse. Imidlertid har feltet de senere år udvidet sit fokusområde til i stigende grad også at inkludere andre uddannelsesniveauer samt uformelle læringskonstekster, og delstudie II’s publicering i konferenceproceedings til 11th International Conference on Networked Learning kan ses som et udtryk for dette.

4. METODISKE OG ETISKE OVERVEJELSER

I dette afsnit vil afhandlingens metodiske og etiske overvejelser blive præsenteret og diskuteret, først gennem en redegørelse for hvad det metodisk set vil sige at arbejde sociokulturelt informeret og design-baseret, og dernæst gennem en redegørelse for de etiske overvejelser som har været centrale i forbindelse med gennemførelsen af studiet.

4.1. Et sociokulturelt informeret og design-baseret studie af noget, som ikke var der i forvejen

Ud fra en overordnet betragtning, så muliggør anvendelsen af design-baseret metode i pædagogisk og uddannelsesvidenskabelig forskning studiet af noget, som ikke var der i forvejen. Gennem ”design-eksperimenter” (Brown, 1992) i praksis kan forskeren, i samarbejde med praksisprofessionelle og børn, afprøve og undersøge aktivitetsformer, redskabsbrug, deltagerroller, indhold og organiseringsformer som ikke allerede var til stede i de pædagogiske miljøer forud for at det design-baserede forskningsprojekt initierede dette. Med andre ord, så indebærer design-baserede studier ikke blot
indsamling, bearbejdning og formidling af data, men også en helt central proces hvor data produceres gennem design-eksperimenter.

Metodens processuelle karakter gør imidlertid, at dette noget, som ikke var der i forvejen antager forskellige former igennem processen, ligesom det også er tilfældet ved andre designprocesser: ”The intentional creation of new possibilities takes place through a process articulating the conscious intention into a plan which is then realized in a resulting product” (Dohn & Hansen, 2018, p. 27, forfatternes kursiveringer).

Imidlertid er processen, som også fremhævet af Dohn & Hansen (2018), kendetegnet ved ikke at være lineær og forudsigelig, men snarere ”’messy’ and iterative, susceptible to be influenced by unforeseen aspects of the situation” (ibid., p. 28). Man kan som følge heraf diskutere, hvorvidt dette noget, som ikke var der i forvejen kan betragtes som en stabil substans der progressivt forfines gennem en lineær proces, således at sidstnævnte produkt er et nærmest evolutionært udkomme af forstnævnte intentional creation.

Dette betyder, at hvis design-eksperimenterets noget er undersøgelsens genstand i design-baseret forskning, så bliver det væsentligt at forholde sig til hvilke(n) af ovennævnte udgaver af dette noget, der er i fokus i undersøgelsen: Er det den indledende idé, planlægningsprocessen, realiseringen eller produktet, der er undersøgelsens genstand og analysehenhed? (ibid.).

I forlængelse heraf bliver det relevant at spørge til relationen mellem design-eksperimenterets noget og det, som allerede var der i forvejen, nemlig de kontekstuelle aspekter og eksisterende praksisser i de deltagende institutioner, herunder samarbejdsrelationen mellem forsker og deltagere samt i hvilken grad denne relation får betydning for hvorvidt design-eksperimenterets noget kan betragtes et stabilt fenomen eller ej. I det følgende vil denne diskussion om analysehenheden, kontekstens rolle og det kollaborative aspekt blive udfoldet i relation til design-baseret metode, herunder i forhold til hvilke implikationer det sociokulturelle perspektiv, som informerer nærværende afhandling, må have for forståelsen af disse forhold. Dette relateres derefter direkte til afhandlingens empiriske arbejde, såvel som til de enkelte delstudier.

4.1.1. Design-eksperimenteret som analysehenhed i design-baseret forskning?

Design-baseret forskning er én blandt mange betegnelser for en række beslægtede tilgange som alle metodisk baserer sig på gennemførelsen af ”design-eksperimenter” (Brown, 1992) i institutionelle kontekster. Design-baseret forsknings væsentligste potentielle fremhæves ofte som muligheden for at etablere den ellers mangelfulde forbindelse mellem uddannelsesvidenskab og uddannelsespraksis, herunder muligheden for at bidrage både teoretisk og praktisk på samme tid (Amiel & Reeves, 2008; Anderson & Shattuck, 2012; Barab & Squire, 2004; Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer, & Schauble, 2003). Dette potentielle søges konkrekt indfriet gennem en proces hvor teoretisk og praktisk informerede
design-eksperimenter iværksættes, gennemføres og analyseres i samarbejde mellem forsker(e) og professionel(le) fra den deltagende praksis. Et genkommende træk ved design-baseret metode er, at design-eksperimenterne gennemløber en faseinddelt proces, hvor alle faser foregår i et samarbejde mellem forsker og deltagere (Amiel & Reeves, 2008; Christensen, Gynther, & Petersen, 2012; Cobb et al., 2003; Edelson, 2002; Reeves, 2006). Dette faseforløb kan, med afsæt i Reeves (2006) og Amiel & Reeves (2008), skitseres som følger:

1. Først igangsættes en indledende fase, hvor praktisk og teoretisk funderet problemanalyse finder sted.
3. Efterfølgende gennemføres en iterativ afprøvningsfase i praksis, hvor de udviklede lønsningsforslag, og dermed også de eksisterende designprincipper, testes, udbygges og forfines gennem gentagne afprøvninger og gradvise forbedringer.


På baggrund af ovenstående faseinddeling og fokus på en iterativ afprøvning og kontinuerlige forædling af design og designprincipper, så synes det plausibelt at design-baserede studier af noget, som ikke var der i forvejen, kan forstås som studiet af dette noget som et relativt konsistent fænomen, altså designet, således som det realiseres gennem design-eksperimentet og gennemløber en række progressivt fremadskridende faser med henblik på forfinelse og formulering af designprincipperne. I forhold til den indledningsvise
fremhævelse af, hvordan designets noget netop ikke kan betragtes som én substans under lineær progression, så synes ovenfor beskrevne fasetænkning alligevel at implicere en vis linearitet: Designet er indskrevet som undersøgelsens genstand, ligesom design-eksperimentet kan forstås som designets metodiske realisering og dermed den analyseenhed, der muliggør undersøgelsen af designet med henblik på de praktisk og teoretisk anvendelige designprincipper. I relation til denne spænding skal nærværende afhandling ikke ses som udtryk for en forestilling om designet som en stabil substans der gennemløber en række faser frem mod sin fuldendelse i designprincipper som kondenserer dette design. Det er ikke design-eksperimentet, der er analyseenhed i denne afhandling, men derimod redskabsmedieret handling. Dette implicerer at designets noget ikke forstås som det design, som forskeren indledningsvist formulerer, og som så blot skal testes og forfines frem mod sin perfektion. Designet er derimod snarere det der foregår i form af deltagernes aktive og kreative appropriering af design-eksperiment, teknologiske redskaber og øvrige ressourcer indenfor rammerne af afhandlingens situerede aktiviteter.

I det følgende vil dette blive yderligere udfoldet gennem et fokus på relationen mellem design-eksperiment og kontekst i den design-baseret forskningstradition, samt det kollaborative aspekt i interventionsorienteret forskning, hvilket derefter vil lede til en diskussion af hvilke metodiske modifikationer et sociokulturelt perspektiv tenderer imod at medføre i forhold til disse aspekter.

4.1.2. Kontekstens status og det kollaborative aspekt i design-eksperimentet

I det følgende vil én af design-baseret metodes pionér-tekster samt centrale artikler fra 2003-4, hvor metoden blev konsolideret gennem bl.a. tre Special Issues af indflydelsesrige tidsskrifter (Educational Researcher (vol. 32, nr. 1), Journal of The Learning Sciences (vol. 13 nr. 1) og Educational Psychologist (vol 39, nr. 4)), tjene til at belyse den status som konteksten, ifølge disse artikler, har i relation til design-eksperimentet. Derefter vil det kollaborative aspekt blive belyst.

Kontekst og design-eksperiment

Design-baseret forsknings metodiske kerne, design-eksperimentet, formuleredes af de amerikanske psykologer og læringsforskere Brown (1992) og Collins (1992), som hver især stræbte efter at bringe deres metodiske grundlag på omgangshøjde med læringsforskningens teoretiske ”[…]awakening to the fact that real-life learning inevitably takes place in a social context, one such setting being the classroom” (Brown, 1992, p. 144). Bevidstheden om den institutionelle konteksts betydning kan således ses som en kondensator for den design-baserede metodologi, og med begreberne ”design-science” (Collins, 1992) og ”design-experiments” (Brown, 1992) blev undersøgelser af, hvordan mennesker lærer
i ”[…]the rich, complex, and constantly changing environment of the classroom[…]” (Brown 1992, p. 144) således udført som eksperimenter, der skulle supplere det psykologiske laboratoriums kontrollerede miljø (ibid.). I forhold til relationen mellem design-eksperiment og uddannelseskontekst, herunder den indflydelse på designets _noget_, som kontekstens komplekse miljø nødvendigvis vil have i et design-baseret projekt, så fremhævede Brown at design-eksperimenter består i gennemgribende ingeniørarbejde. Dette ingeniørarbejde omstrukturerer iflg. Brown hele uddannelsesmiljøet; fra læreres og elevers deltagerroller, curriculum, teknologibrug, samarbejdsformer, vurderingsformer m.m.: ”In short, we intervene in all aspects of the environment” (Brown, 1992, p. 167). Sidenhen skulle de transformationer, som var blevet succesfuldt gennemført i eksperiment-institutionerne, ”[…]be able to migrate from our experimental classroom to average classrooms operated by and for average students and teachers” (Brown, 1992, p. 143). Browns pionerarbejde indenfor den design-baserede tradition synes således at indikere, at design-eksperiment og kontekst i vidt omfang er overlappende størrelser; der er tale om gennemgribende, eksperimentelle omstruktureringer af uddannelsesmiljøet. I lighed med Brown’s oprindelige formulering har bl.a. Cobb et al. (2003) peget på vigtigheden af at lade designeksperimenter omfatte samtlige elementer i en given læringsøkologi (ibid). Denne læringsøkologi betegnes sågar som en _designet_ kontekst i design-eksperimentet: ”This designed context is subject to test and revisions, and the successive iterations that result play a role similar to that of systemic variation in experiment” (ibid., p. 9). Desuden beskrives design-baserede interventioner sammesteds som mere kontrollerede end “purely naturalistic investigation” (ibid., p. 10), altså undersøgelser hvor læringsøkologien ikke er designet. Studiet af designede kontekster nødvendigvis så til gengæld en skarp skelnen mellem interne og eksterne faktorer i relation til undersøgelsens genstand, altså mellem ”[…] elements that are the target of investigation and those that may be ancillary, accidental, or assumed as background conditions” (ibid., p. 10). Dermed bliver relationen mellem designeksperiment og kontekst synliggjort på to måder: Dels gennem et tilstræbt overlap mellem eksperiment og kontekst i selve interventionen, og dels gennem en analytisk eksklusion af baggrundsvariabler. Alligevel må designeksperimenter, igen ifølge metodens centrale fortalere, forventes at have visse svagheder. Som Collins, Joseph & Bielaczyk formulerer det: “Design experiments have some fundamental limitations. Because they are carried out in the messy situations of actual learning environments, such as classrooms or afterschool settings, there are many variables that affect the success of the design, and many of these variables cannot be controlled” (Collins, Joseph, & Bielaczyc, 2004, p. 19). Designet og designeksperimentet kan således, både ifølge Browns pioner-artikel, ifølge den gennemgående fase-inddeling, og ifølge en række senere, centrale artikler, forstås som den design-baserede undersøgelses genstand og
analyseenhed, hvilket skal udfoldes yderligere gennem en belysning af det kollaborative aspekt i design-baseret metode.

**Det kollaborative aspekt**

Samarbejdet mellem forskere og deltagere er et fællestækk ved alle interventionsorienterede forskningsmetoder, herunder både forskellige grene af design-baseret forskning og aktionsforskning. Disse traditioner alle kan siges at have fælles rødder i pragmatismen som meta-paradigme (Anderson & Shattuck, 2012), herunder i en forståelse af sand viden som funktionel viden (Dewey, 1938). Imidlertid er der også centrale forskelle på disse metoder, også internt i de metodiske retninger, blandt andet hvad angår karakteren af det samarbejde, som foregår i interventionerne, og ikke mindst forskerens rolle i samarbejdet.

Hvor forskerrollen i den participatoriske aktionsforskning primært består i at understøtte deltagernes undersøgelser og forandringer af deres egen praksis, så er forskeren i design-baserede projekter ofte mere initierende og retningsanvisende i interventionerne, eksempelvis i forhold til hvilke konkrete prototyper eller designs der skal afprøves i institutionel praksis (Anderson & Shattuck, 2012; Christensen et al., 2012). Forskeren indtager dermed en anderledes rolle end det typisk er tilfældet i participatoriske aktionsforskningsprojekter, nemlig en ekspertrolle relateret til indholdet af det design-eksperiment, der skal gennemføres i praksis, og som også, jf. ovenstående, kan forstås som undersøgelsens genstand.

Det kollaborative aspekt fremhæves ofte som centralt for alle faser i design-baserede forskningsprojekter: ”One of the primary advantages of design research is that it requires practitioners and researchers to collaborate in the identification of problems, the creation of prototype solutions based on existing design principles, and the testing and refinement of both the prototype solutions and the design principles until satisfactory outcomes have been reached by all concerned” (Reeves, 2006, p. 59). Denne forståelse af samarbejdet mellem forsker og praksisprofessionelle omkring designets noget forudsætter, ligesom fasetænkningen og ovenfor nævnte idé om den designede kontekst (Cobb et al., 2003), en vis stabilitet af dette noget. I relation til det kollaborative aspekt, så kan dette forstås således at designet, i dets mere eller mindre koherente, faseinddelte former, er centrum for samarbejdet, og at ”[…]relationships are sustained by the negotiation of a shared enterprise […]” (Cobb et al., 2003, p. 11). Netop forudsætningen om dette fælles forehavende i design-baserede projekter er, på samme måde som spørgsmålet om undersøgelsens genstand og analyseenhed, noget som potentielt kan relateres eller destabiliseres af de mange elementer som ikke går restløst op i design-eksperimentet, herunder af
et mangelfuldt overlap mellem forskers og praksisprofessionelles formål som ville kunne destabilisere det fælles i forehavendet.

Change Laboratories og kritikken af design-baseret metode

En retning indenfor participatorisk aktionsforskning, som i mange år har været central indenfor forskning i forandringer på bl.a. arbejdspladser, er the Change Laboratory (CL). CL blev udviklet med afsæt i Engeströms teori om ”expansive learning” (Engeström, 1987) og bygger på den kulturhistoriske skoles aktivitetsteori (CHAT). Dermed er CL grundlagsmæssigt beslægtet med det sociokulturelle perspektiv, som nævneværende afhandling er informeret af. Dette grundlag indebærer imidlertid nogle fundamentale destabiliseringer af det design-baserede grundlag i den form, som det hidtil er blevet skitseret, både i forhold til kontekst-begrebet, i forhold til det kollaborative aspekt, og i forhold til undersøgelsens genstand og analyseenhed. I relation til kontekstbegrebet, så bygger CL på en aktivitetsteoretisk og dialektisk grundantagelse om at ”actions do not take place in a stable, perfectly balanced context. An activity system is in constant imbalance and development. Actions shape the development and are shaped by it” (Engeström, 1995, p. 411). Dette betyder at de ubalance, der opstår i et aktivitetsystem, herunder deltagernes orienteringer imod forskelligartede og potentielt set modsatrettede formål, ses som kræfter der driver processen videre, ikke som forstyrrende, eksterne varibler. Det kollaborative aspekt må fra dette perspektiv underkastes kritisk granskning, for hvor fælles er design-baserede forskningsprojekters såkaldte ”shared enterprise” (Cobb et al., 2003, p. 11) egentlig? Virkkunen, som sammen med Engeström var en af grundlæggerne af CL, har i et interview defineret design-eksperimenter således: “Actually, design experiment and the first versions of action research are very similar. […] The problem with these approaches in the traditional form is that the actor is the researcher who creates the model and the practitioners are experimental persons who try to use the model” (Virkkunen, Vilela, Querol, & Lopes, 2014, p. 186). Der er altså store spændinger mellem CL og design-baseret metode i sin traditionelle form. Dette skal nu præciseres yderligere, og det skal formuleres hvorledes afhandlingens sociokulturelle perspektiv må lede til en modificering af den design-baseret metode i den form, som den hidtil er blevet skitseret.

4.1.3. Det sociokulturelle perspektivs modificering af design-baseret metode

Med afsæt i den indledende formulering af design-baseret forskning som studiet af noget, som ikke var der i forvejen, og i forlængelse af ovenstående udlægning af design-baseret metodes mulige analyseenhed, kontekstforståelse og forståelse af kollaborativitet, så rejser der sig nu en række metodiske spørgsmål med central relevans for denne afhandling.
Hvilken status har design-eksperimentet hvis det ikke udgør en gennemgribende omstrukturering af hele læringsmiljøet, men snarere foregår som mindre afprøvninger i institutionelle kontekster hvis praksisser ikke forandres grundlæggende?

Hvordan kan designet som undersøgelsens genstand forstås, hvis deltagerne i selve design-eksperimenterne har forskelligartede, og delvist modsatrettede, formålsorienteringer, og hvis disse hverken er direkte informeret af, eller går restløst op i, de indledningsvist formulerede intentioner med design-eksperimentet?

Hvad betyder de skitserede, potentielle destabiliseringer af designet som undersøgelsens genstand, og af design-eksperimentet som analyseenhed, for det metodiske arbejde?

Design-baseret forskning er blevet kritiseret for at bygge på en forsimplet forestilling om at “[…] researchers make the grand design, teachers implement it (and contribute to its modification), and students learn better as a result” (Engeström, 2007, p. 389). En forestilling som usynliggør deltagernes kritiske design-agens (ibid, p 370), dvs. deres aktive, kreative og til dels også modstandsprægede måde at agere på i forhold til design-eksperimenter. Desuden er design-baseret metode blevet kritiseret for at være udtryk for en analytisk eksklusion af alle de aspekter ved konteksten, som ikke passer ind i design-eksperimentets rammesætning, hvilket i realiteten kommer til at fungere som en måde simpelthen at forlægge det kontrollerede laboratorieksempel till klasserummet (Kræge & Ludvigsen, 2009). Disse indvendinge er alle fundet i en sociokulturel idétradition hvor studiet af noget, som ikke var der i forvejen nødvendigvis må være studiet af analyseenheden medierede og situerede handlinger i løbet af det tidsforløb, hvor design-eksperimenternes finder sted. Som en konsekvens heraf må design-eksperimentet vige pladsen som analyseenhed for i stedet at blive betragtet som én strukturerende ressource blandt mange andre i medieret handling, og vel at mærke en ressource som kun er relevant i det omfang deltagerne i interaktion orienterer sig imod den (Kræge & Ludvigsen 2009).

I 2016 tematiseredes design-baseret forskning i endnu et Special Issue af Journal of the Learning Sciences (vol 25, nr. 4), denne gang med overskriften Cultural-Historical Activity Theory Approaches to Design-Based Research. I introduktionen til dette Special Issue fremhæver Penuel, Cole & O’Neill (2016) at design-baseret forskning med fordel kunne lade sig informere af den kulturhistoriske aktivitetsteoris (CHAT’s) “[…]concern with praxis, or practical human activity” (ibid., p. 490, forfatternes kursivering). Der sigtes her til den transformative agens, som ifølge det sociokulturelle perspektiv altid er forbundet med menneskers deltagelse i medieret handling, herunder også i forbindelse med design-eksperimenter. Designets noget skal derfor ikke betragtes som en substans, der formgives af designer-forskeren for derefter at blive sendt i proces, testet og perfektioneret i design-eksperimentet. Designet må i stedet, i et sociokulturelt informeret og design-baseret studie, være det design, som skabes i praksis, altså gennem
deltagernes aktive formgivning og situerede appropriering af design-eksperimentet med alle dets elementer. I relation til den facetænkning, som den skitseredes i afsnit 4.1.1., så kan denne facetænkning i et sociokulturelt informeret og design-baseret studie udlægges således, at fase 3, design-eksperimentets iterative fase, er den egentlige designproces. Ifølge Cole & Packer (2016) bliver design-eksperimentet således et spørgsmål om at designe en aktivitet ”[…]that requires at the same time attention to, and redesign of, the artificial (social, historical) setting in which it is implemented” (ibid., p 507). Dette betyder at relationen mellem design-eksperiment og institutionel kontekst er gensidig, i betydningen reciprok snarere end i betydningen fælles. Relationen kan således hverken forstås som envejsdeterministisk eller overlappende. Den proces, som pågår i sådanne design-eksperimenter, kan betegnes som ”mutual appropriation” (Penuel et al., 2016, p. 491), eftersom aspekter af eksisterende institutionskultur og aspekter af intervenierende design-eksperiment aktualiserer hinanden gensidigt. Dermed etableres noget, som ikke var der i forvejen.

I et sociokulturelt informeret og design-baseret studie kan forskeren altså ikke nyde det privilegium at designe sin egen undersøgelses genstand, og analyseenhed kan ikke udgøres af design-eksperimentet forstået som en stabil substans der gennemgår en lineær raffineringsproces. Denne mulighed anses altså ikke for reel, hverken gennem ovennævnte intentioner om total omstrukturering af læringsøkologien eller gennem isolering af design-eksterne aspekter som forstyrrende baggrundsvariabler. Designet og design-eksperimentet er dermed destabiliseret, og analyseenheden må, fra et sociokulturelt perspektiv, således være medieret og institutionelt situeret handling, ligesom samarbejdet mellem forsker og deltagere må være kendetegnet af gensidig appropriering. Når denne afhandling alligevel ikke udelukkende kan karakteriseres som et sociokulturelt studie, men også må forstås som netop design-baseret, så skyldes det at de aktiviteter, som undersøges, ikke var der i forvejen; at de medierede aktiviteter, som er genstand for analyse, er initieret af forskningsprojektet og derefter genereret gennem en gensidig approprieringsproces. Og når nærværende afhandling på den anden side heller ikke kan defineres som participatorisk aktionsforskning, så skyldes dette at forskerinitieringen var samarbejdets udgangspunkt, altså at det var forskerens på forhånd definerede problemstilling og skitserede løsningsforslag, således som disse særligt fremgår af delstudie I og II, som dannede afset for hele processen. I det følgende vil de metodiske mulighedsbetingelser, som et sociokulturelt informeret og design-baseret studie etablerer, blive relateret konkret til afhandlingens empiriske arbejde.

4.2. Empiriarbejde og samarbejdspartnere

Nedenstående to skemaer, Figur 3 og Figur 4 giver et overordnet overblik over det empiriske arbejde, som nærværende studie bygger på. Alle institutionsnavne er pseudonymer. Oversigten er opdelt i to

<table>
<thead>
<tr>
<th>2016-2017: Oversigt over empiriarbejde og aktiviteter i <strong>Syd-institutionerne</strong> og <strong>Nord-institutionerne</strong></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>En åben og eksplorativ proces med fokus på afprøvning og udvikling af forskelligartede, teknologi-medierede aktivitetsformer. Hovedfokus på aktiviteter omkring multimodale bøger, fotosamlinger og store, analoge kort over institutionerne med fotos, tegninger samt QR-koder med multimodalt indhold. Jeg deltager aktivt i flere af aktiviteterne og video-observerer i de fleste tilfælde.</td>
</tr>
</tbody>
</table>
| **Deltagere:** I alt 57 børn og 12 professionelle  
**Data:** I alt 41 aktiviteter og 12 interviews. Desuden løbende logbogs- og observationsnoter |

| 2016  
September-december |
| --- |
| • Indledende møder med forvaltningschefer med henblik på kontakt til institutioner.  
• Kontakt til og indledende møder med skoleledere, dagtilbudsledere og pædagogfaglige ledere samt de involverede pædagoger og børnehaveklassedelede i Syd- og Nord-institutionerne.  
• Observationsbesøg i de fire deltagende dagtilbud  
• Interviews om overgangspraksis med deltagende pædagoger fra de fire dagtilbud  
• Indhentning af informeret samtykke  
• Deltagelse ved forældremøde om overgangen i Syd-institutionerne med information og dialog om projektet |

| 2017  
Januar-marts |
<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td><strong>Interventioner i dagtilbud</strong></td>
</tr>
</tbody>
</table>
| • Deltagelse ved forældremøde om overgangen i Nord-institutionerne, information og dialog om projektet  
• Workshop for alle deltagende professionelle i hhv. Syd- og Nord-institutionerne, afprøvning af programmer, udarbejdelse af aktivitetsdesigns  
• Observationsbesøg i de fire deltagende dagtilbud  
• Interventioner med afprøvninger af en lang række forskellige aktiviteter og apps i de fire deltagende dagtilbud. Jeg deltager direkte i flere af aktiviteterne:  
  • Intervention I-V i **Solsikken**: Hovedfokus på børns individuelle, multimodale bøger med her-og-nu-fokus. Desuden fotosamlinger.  
  • Intervention I-V i **Stjernen**: Hovedfokus på børns individuelle, multimodale bøger med prædefineret disposition. Desuden fotosamlinger og digitale postkort  
  • Intervention I-V i **Skibet**: Hovedfokus på fælles kort over børnehaven med børns fotos og tegninger samt QR-koder med stop-motion og digitale postkort  
  • Intervention I-II i **Toppen**: Hovedfokus på produktion af fælles, multimodal bog  
  • Løbende samtaler/interviews/stimulated recalls med deltagende pædagoger i dagtilbud |

OBS: Online-version til gennemsyn uden artikler og bilag
I forbindelse med samarbejdets opstart i 2017 indgik jeg en aftale med de deltagende institutioner, Nord-institutionerne og Syd-institutionerne, om at vores samarbejde i første omgang udelukkende angik 2017, men at vi i løbet af processen, samt i forbindelse med den efterfølgende evaluering, kunne tage stilling til hvorvidt et videre samarbejde i 2018 ville være relevant og givtigt for begge parter. Som det ses ovenfor, så var 2017-processen præget af diversitet i form af mange enkeltstående aktivitetsformer, hvor både software og aktivitetsorganiseringer afprøvedes, samt af at jeg også selv deltog aktivt i afprøvninger af de forskellige aktivitetsformer. Dette gjorde jeg med henblik på indledningsvist at få et indblik i de dynamikker, muligheder og vanskeligheder, som var forbundet med de teknologimediatorede aktiviteter, som var studiet omdrejningspunkt, og jeg oplevede denne aktive deltagelse som en væsentlig del af den gensidige appropriering. Aktiviteterne i 2017 bestod således i høj grad af tidligere nævnte ”mutual appropriation” (Penuel et al., 2016, p. 491), dvs. en gensidig og dynamisk appropriering af de forskelligartede strukturerende og medierende resourcer, som vores samarbejde samlet set bragte til torvs. Gensidigheden bestod i at de indledningsvise forslag til teknologimediatorede aktiviteter, som blev formuleret på opstarts-workshops’ene, skulle transformeres til lokale aktivitetsformer og videreudvikles gennem appropriering af selve design-eksperimentet som
social situation, af de teknologiske redskaber, som indgik i processen, samt af de institutionelle og andre ressourcer som var til stede i miljøerne.


### 2018: Oversigt over empiriarbejde og aktiviteter i Syd-institutionerne

Fokus på aktiviteter i en afgrænset og fokuseret proces hvor otte born fra Børnehaven Solsikken sammen med professionelle producerer og genbesøger to fælles, multimodale bøger i børnehaves overgangsmodul og 0. klasse. Desuden aktiviteter omkring billedsamlinger af ”gode steder og ting”, samt enkelte aktiviteter hvor born producerer multimodale bøger på egen hånd. Jeg deltager denne gang ikke aktivt i aktiviteterne men video-observerer udelukkende.

| Deltagere: I alt 30 born og 5 professionelle |
| Data: I alt 30 aktiviteter og 8 interviews, desuden logbogs- og observationsnoter |

#### 2018

**Februar-marts**

<table>
<thead>
<tr>
<th>Interventioner i dagtilbud</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>• Intervention I-V i Solsikken</td>
</tr>
<tr>
<td>• Hovedfokus på at de otte born i Solsikken, som skal gå på Sydskolen, producerer og genbesøger en fælles, multimodal bog. Desuden fokus på alle skolestartende borns fælles fotosamling i forskellige aktiviteter</td>
</tr>
<tr>
<td>• Ingen interventioner i Toppen og Stjernen som selv producerer billedsamlinger til brug i aktiviteter i Sydskolens overgangsmodul</td>
</tr>
<tr>
<td>2018 April-juni</td>
</tr>
<tr>
<td>----------------</td>
</tr>
<tr>
<td>Sideløbende dialoger/interviews/stimulated recalls med pædagoger fra Solsikken</td>
</tr>
<tr>
<td>Mode, evaluering af 2017 og planlægning af 2018, Sydskolens overgangsmodul</td>
</tr>
<tr>
<td>Enkelte børn producerer andre multimodale bøger på egen hånd</td>
</tr>
<tr>
<td>Sideloebende dialoger/interviews/stimulated recalls med pædagoger fra Sydskolens overgangsmodul</td>
</tr>
<tr>
<td>Evaluerings- og planlægningsmøde, Sydskolens 0. klasse</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>2018 August-september</th>
<th>Interventioner i 0. klasse</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Intervention I-V, Sydskolens 0. klasse</td>
<td>Hovedfokus på Solsikkens otte børns fælles produktion af og genbesøg i en multimodal bog om skolens ”gode steder”, samt genbesøg i bogen som de producerede i Solsikken</td>
</tr>
<tr>
<td>Sideloebende og afsluttende dialoger/interviews/evaluering med deltagende 0. klasse-leder</td>
<td>Sideløbende og afsluttende dialoger/interviews/evaluering med deltagende 0. klasse-leder</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Figur 4: Oversigt over empiriarbejde, 2018

Min henvendelse til Syd-institutionerne omkring fortsat samarbejde i 2018 beroede på både observationer, interviews og evalueringer i 2017. På denne samlede baggrund var det min klare vurdering, at de teknologimederede aktiviteter i Syd-institutionerne gennemgående havde fundet et vist fodfæste som egentlige, pædagogiske overgangsaktiviteter, mens de i Nord-institutionerne i overvejende grad var forblevet enkeltstående projekt-afprøvninger, hvor min aktive deltagelse i aktiviteterne var forblevet væsentlig, og hvor processerne af de professionelle var blevet ekspliciteret som meget tidskrævende og ikke særligt meningsgivende. Det var således min vurdering, at et fortsat samarbejde med Nord-institutionerne ikke ville være til gavn for hverken deltagende institutioner eller det forskningsmæssige fokus. Man kan således sige at min henvendelse til Syd-institutionerne om at fortsætte samarbejdet i 2018 både sigtede mod at tilgodese at institutionerne i videst muligt omfang skulle kunne fokusere på deres kerneopgave, fremfor hovedsageligt at blive forstyrret og distraheret af projektets aktiviteter. Samtidig sigtede jeg mod at tilgodese min mulighed for at undersøge afhandlingens forskningsspørgsmål, hvilket nødvendiggjorde studiet af de mere rodfæstede aktivitetsformer fremfor at de mere enkeltstående projekt-afprøvninger, hvor min egen rolle som deltager i aktiviteterne forblyve central. Det skal imidlertid nævnes, at min henvendelse til Syd-institutionerne om at fortsætte samarbejdet i 2018 ikke blev modtaget med selvfølgelighed eller udelt begejstring. Selvom både dagtilbud og skole havde fremhævet, at processen i 2017 havde været en vigtig læreproces, så bad alle Syd-institutioner om betænkningstid førend vi kunne indgå en aftale om fortsat...

4.2.1. Forskydning fra designet som undersøgelsens genstand til medieret handling i institutionelle miljøer som analyseenhed

Nærværende studies empiriske arbejde blev oprindeligt planlagt efter design-baseret forsknings firefaserologik, således som denne skitseredes i afsnit 4.1.2. Imidlertid viste det sig, i kraft af det realiserede samarbejde, at denne faserologik blev for rigt til at rumme forskningsprocessen, således som den faktisk foldede sig. Dette skærpede mit blik for at designets meget ikke var den analyseenhed, som afhandlingen reelt orienteredes imod. Det sociokulturelle perspektiv rummede imidlertid analytisk forklaringskraft til denne destabilisering af designet som undersøgelsens genstand, og til den dermed forbundne forskydning af analyseheden fra design-eksperiment til redskabsmediere handlinger. Dette betød at jeg i processen måtte justere afhandlingens forsknings- og undersøgelsesspørgsmål fra at være relativt
præskriptive til at blive mere deskriptive. Forskningsspørgsmålene justeredes altså fra spørgsmål, der oprindeligt omhandlede *hvordan et didaktisk design med teknologiemedierede aktiviteter kan understøtte børn i deres overgang*, og til i stedet at omhandle *hvilke teknologiaktiviteter, den design-baserede samarbejdsproces genererede, samt hvordan disse aktiviteter kan analyseres dels fra et sociokulturelt perspektiv og dels som overgangspraksisser*. (Se afsnit 1.1. for afhandlingens forskningsspørgsmål i deres helhed).

Desuden betød dette, at den design-baserede firefase-logik aldrig helt kom til at slå til, i relation til nærværende afhandling. Fase 1, 2 og 3 kan således genfindes i nærværende afhandlingsarbejde, mens fase 4 tager sig noget anderledes ud. Af samme grund kan det konstateres, at afhandlingens delstudier har et tyngdepunkt i relation til projektets første og tredje fase. Afhandlingsarbejdets operationalisering af de fire faser kan udlegges således:

1. **Indledende fase med teoretisk og praktisk informeret problemafgrænsning**

Empiriarbejdets første fase var forskerinitieret og primært teoretisk informeret. I 2016 henvendte jeg mig således til den kommunale forvaltningsledelse på dagtilbuds- og skoleområdet, og på denne baggrund sidenhen til institutionsledere og professionelle. I denne henvendelse ekspliciteredes mit ønske om at finde samarbejdspartnere, som kunne have interesse i, sammen med mig, at undersøge anvendelsen af teknologiemedierede aktiviteter som pædagogisk redskab i overgangen fra dagtilbud til skole. Dette forskerformulerede ønske var ledsaget af et forskerformuleret formål med aktiviteterne, nemlig et formål om aktivt at inddrage børns perspektiver på deres institutionelle omgivelser i overgangspædagogikken, og jeg foreslog at dette skete gennem processer hvor børnene var medproducenter af multimodalt indhold gennem overgangen. Konkret bestod denne indledende fase således af møder med forvaltningsledelse, institutionsledelse og praksisprofessionelle, hvor mine indledende samarbejdsintentioner blev presenteret, og hvor en tentativ forventningsafstemning og indsigt i de lokale praksisser, samt opbygningen af en grundlæggende tillidsrelation, var i fokus som fundament for processen.

Afhandlingens delstudie I skitserer den indledende, teoretisk informerede formodning som muligheden for at designe for børns overgang fra dagtilbud til skole gennem udviklingen af det, som i delstudiet betegnes en mikro-overgangspædagogik. Det *noget*, som samarbejdet således blev igangsat omkring, og som jeg og samarbejdspartnerne dermed kunne være fælles om, var således i udgangspunktet meget uhåndgribeligt og skulle sådan set gives form gennem selve processen. Der var ikke tale om afprøvningen og videreudviklingen af konkrete metoder til tidlig skriftsprogstilnegelse i indskolingen eller til undervisningen i uregelmæssige verber i engelskfaget i overbygningen. Derimod var der tale om
en langt mere diffus proces, hvor der for alvor var behov for at deltagerne skulle fylde projektet ud med deres egne forestillingsevner og handlekraft.

2. **Udviklingsfase med fokus på formulering af løsningsforslag og planlægning af intervention**

Empiriarbejdets anden fase var, i langt højere grad end første fase, orienteret direkte imod de institutionelle miljøer og deltagerernes praksis, fremfor imod de forskerinitierede formodninger. Gennem forberedende møder, workshops og observationsbesøg indledtes den tidligere omtalte, gensidige approprieringsproces. Her mødte min indledende, forskningsmæssige og praksisrettede formodning således de mange forskellige, lokale praksissers flerhed af formodninger og orienteringer i forhold til såvel overgangen som digitale teknologier og det institutionelle hverdagsliv i det hele taget. De professionelle introduceredes for de teknologiske redskaber, som jeg havde udvalgt til processerne, approprierede dem i forskellig grad og på forskellige måder, og udviklede skitser til aktivitetsformer som de havde en formodning om kunne fungere lokalt som overgangsaktiviteter. Med en henvisning til praksisteorien var det, som de professionelle gjorde i denne proces, betinget af praktisk forståelighed; de gjorde det, som det gav mening for dem at gøre.

Konkret bestod denne fase af workshops med afprøvning af tidligere nævnte softwareredskaber til digital produktion (BørneTube og Skriv og Læs samt de redskaber, som allerede var tilgængelige på institutionernes tablet), dialog om overgangen og om børns perspektiver og deltagerbaner i denne, inspiration ud fra elementer af mosaik-tilgangen (se afsnit 2.5.1.), ligesom deltagerernes udformning af de første skitser til konkrete aktiviteter på tværs af overgangens kontekster indgik her. Desuden kan de fortløbende planlægningsmøder og dialoger med projektets deltagerne, som fandt sted sideløbende med aktiviteterne, betrægtes som aktiviteter under denne fase. Og som det ses af skemaerne over empirisk arbejde, Figur 3 og 4 i afsnit 4.2. ovenfor, så forløb disse planlægningsmøder nullende hen over hele forløbet, eftersom de i sagens natur skulle følge de forskellige institutioners kronologiske afsløsning af hinanden i løbet af overgangsprocessen. Dette betød, at jeg kunne viderebringe erfaringer fra bornehave-aktiviteterne som kunne informere planlægningen af aktiviteter i overgangsmodulet, som igen kunne informere planlægningen af aktiviteter i skolen, og at min rolle, som netop formidler af erfaringer, blev central i denne proces.

3. **Iterativ fase med flere runder af afprøvning og forfinelse af løsningsforslag i praksis**

Empiriarbejdets tredje fase var langt den mest omfattende, idet den dækker alle de konkrete aktiviteter i både 2017 og 2018. Hvor aktiviteterne i 2017 var åbne og eksplorative afprøvninger, som sigtede mod tentativt at belyse forskellige aktivitetsformers potentiale, så kan aktiviteterne i 2018 ses som et forsøg
på at zoome ind på de aktivitetsformer, som have vist sig både praktisk levedygtige og forskningsmæssigt interessante i 2017. Som nævnt ovenfor, så var der tale om en gensidig afvejning af pragmatiske hensyn, professionel relevans, engagement og interesse fra børnenes side, og forskningsmæssig relevans i forhold til undersøgelsens genstand og erkendelseinteresse. Hvor fase 1 indledtes med en forskerinitieret formodning om muligheden af at designe for en ”mikro-overgangspædagogik”, så viste fase 3 i høj grad at aktiviteter ikke er bærere af deres egen mening, altså at det forskerinitierede design ikke er en stabil substans som direkte kan overføres til aktiviteterne for simpelthen at udfolde sig gennem deltagernes handlinger. Derimod er de konkrete, medierede aktiviteter af langt rigere og mere kompleks karakter end et præskriptivt design-eksperiment på forhånd ville kunne forudsiges. Forskerrollen forblev dog som nævnt central i denne fase, i den forstand at jeg kunne overbringe erfaringer på tværs af institutioner og dermed diskutere muligheder og bidrage til aktiviteterne. Videre blev der gjort stærke undersøgelser om, hvordan aktiviteterne kunne medvirkje til at gøre det samme. Disse processer blev således det centrale fokus for delstudie III. Snarere end fortøvende at afprøve og forfine en ”mikro-overgangspædagogik” frem mod best practice, så viste fase 3 sig i 2017 og 2018, og særligt i bevægelsen fra 2017 til 2018, snarere at handle om etablering af mulige praksisser, altså om etableringen af det, som i delstudie III defineres som interaktiviteter (Linell, 2014). Disse interaktiviteter aktualiserer et skæringspunkt mellem de involverede deltagere, teknologier, institutionelle praksisser, fysiske omgivelser og strukturerende ressourcer etc., herunder designeksperimentet som strukturerende ressource til realisering af noget, som ikke var der i forvejen.

nedslag af ”noget, du/I synes er vigtigt/godt/spændende her i børnehaven/skolen”, snarere end mere snævert formulerede produktionsprocesser, hvor pædagogerne eksempelvis prædefinerede bogens disposition og derfor inviterede børnene til at bidrage indenfor en specifik rammesætning, f.eks. ”side 1: det bedste sted indenfor”, ”side 2: det bedste sted udenfor”. Den åbne produktionsmodus implicerede, at de multimodale produkter blev ledsat af en mere vildtvoksende meningsskabelse end det var tilfældet med prædefinerede nedslag. Dette nødvendiggjorde så til gengæld at børnene, når de multimodale produkter re-kontekstualiseredes i løbet af overgangen, skulle positioneres med dialogisk agens, og at de multimodale produkter skulle anvendes som rekvisitter for dynamisk meningsskabelse, snarere end som beholdere for statisk betydningsindhold. Meningsskabelsen omkring det multimodale indhold kunne i modsat fald transformeres til ukendelighed. Som tidligere nævnt, så var det dog også i høj grad pragmatiske praksisforhold, og ikke blot observationer af børnenes mulighed for meningsskabelse, som kom til at definere udformningen af aktiviteter i 2018, men ovennævnte fokuspunkter var genstand for løgende dialog mellem mig og de professionelle.

4. Refleksionsfase hvor løsningsforslag formuleres

Denne fase er en smule vanskelig at udpege i nærværende studie, idet analysen af empiriske forekomster, fremfor genereringen af egentlige designprincipper, er hovedomregningspunkt i delstudierne. Nærværende studie har således ikke genereret egentlige, eksplisiterede designprincipper, hvis der ved designprincipper et samlet sæt af praktisk og teoretisk relevante principper for en mikro-overgangsædagogik. Dette skyldes netop, at det analytiske fokus i løbet af processen i stigende grad blev forskudt fra design-eksperimentets indledende formodninger til de empiriske, redskabsmedierede aktiviteter, som er afhandlingens analyseenhed. Den design-baserede metode fungerede således hovedsageligt som en strukturerende ressource der muliggjorde udviklingen og undersøgelsen af noget, som ikke var der i forvejen. Det ville formentlig ikke have været muligt at studere netop denne type af redskabsmedierede aktiviteter, og i hvert fald ikke i netop disse institutioner, hvis ikke aktiviteterne var blevet iværksat som design-eksperimenter. Dette krævede, som det fremgår af ovenstående, et omfattende, empirisk arbejde præget af gensidig appropriering, ligesom det betyder at størstedelen af den indsamlede data ikke kom til at indgå direkte i delstudiernes analyser, men snarere som en kvalificerende baggrund for at studere noget, som ikke var der i forvejen. Den grundige, empiriske proces, med de mange besøg og iterationer, var et nødvendigt vilkår.

Det var nødvendigt fordi vejen fra enkeltstående projekt-afprøvninger til egentlige, situerede overgangsaktiviteter krævede lang tids intensitet samarbejde, og fordi denne bevægelse i nogle tilfælde slet ikke lykkedes. Man kan sige at fase 4 i mit projekt blev destabiliseret, fordi undersøgelsen ophørte med at angå designet som et kohærent noget, og at undersøgelsen i stedet kom til at angå aktiviteterne som redskabsmedieret handling. Fase 3 fremstår dermed som afhandlingens absolutte tyngdepunkt. Jeg betragter dette som en styrke ved afhandlingen, idet det afspejler en erkendelse af redskabsmedierede aktiviteters situerede kompleksitet; en bevægelse fra præskriptivt til fokusere på aktiviteterne som ”state of the art” til empirisk at analysere dem som ”state of the actual” (Selwyn, 2010).

4.2.2. Den metodiske bevægelse: Design-eksperiment – videoobservation – analyse af interaktion

4.2.3. Videoobservation og transskription

Videoobservation muliggør en detaljeringsgrad i data og et iterativt gennemsyn af situationer, som det ikke er muligt at opnå gennem eksempelvis håndskrevne noter, og disse aspekter fremhæves ofte som årsag til at videoobservation har vundet så stor udbredelse indenfor uddannelsesvidenskaberne (Derry et al., 2010). Interaktioner i form af ord, gestik, mimik, objekter og bevægelse i rummet registreres på en måde, som muliggør efterfølgende sekventiel transskription af alt fra betoninger, små pauser mellem ordene i en sætning, til samtidighed og overlap mellem deltageres ytringer og handlinger. Det kan i den forbindelse være besnærende at forestille sig videoobservationer som noget nær et 1:1-billede af virkeligheden, måske i ada en mikroskopi som tilgængeliggør realiteten mere objektivt end det blotte øje kan nå at opfange det. At videoobservation som datakilde undrerseg sig den subjektive filtrering og mangelfulde detaljeringsgrad, som eksempelvis feltnoter altid vil indbefatte. Imidlertid betragter jeg videoen som et redskab i forskningens praksis, og dette redskab muliggør et perspektiv på verden, ikke indsigt i verden som sådan (Mik-Meyer & Järvinen, 2005). Set fra et sociokulturelt perspektiv er dette overensstemmelse med den funktion, som teorier og videnskaber i det hele taget har: De tilbyder teoretisk informerede perspektiver på verden, ikke indsigt i verden som sådan (Säljö 2009). Enhver videooptagelse vil være begrænset af at være et redskab i en specifik, situeret praksis, i dette tilfælde en situeret forskningsproces. Videokameraet som forskningsredskab muliggør produktion af videoen som håndterbar materialitet der kan genfremfindes løbende, bearbejdes håndværksmæssigt gennem transskription, og på denne baggrund underkastes et teoretisk informeret perspektiv på undersøgelsens analyseenhed. I den form, som jeg har praktiseret videoobservation, er den således begrænset til at være mit konkrete redskab. Videoen understøtter og muliggør min synsvinkel og oplevelse som forsker, både idet jeg fysisk holder kameraet, men også i den forstand at det er mig som gennemseer, transskriberer, koder, udvælger og analyserer videomaterialet på baggrund af de muligheder og begrensninger som mine samlede oplevelser i feltet og mit teoretiske perspektiv udgør. Jeg kunne have forsøgt at tilnærme mig deltagernes synsvinkel gennem eksempelvis at anvende flere kameraer på én gang, eller ved at lade kameraerne følge bornene. Dette har jeg imidlertid fravalget, primært af forskningsetiske årsager, hvilket uddybes i afsnit 4.3.5. Jeg fastholder dermed kameraet som et på mange måder begrænset redskab. Det, der i forskningsprocessen træder frem som hhv. figur og grund, gør det ikke af objektive årsager, men derimod på baggrund af empirisk materiale, erkendelseinteresse og fortlobende arbejde med stoffet, og video fungerer som et medierende redskab i denne proces. De etiske overvejelser, som har været centrale i forhold til videoobservation af børn, uddybes i afsnit 4.3.5.
Transskription


Grovtransskriptionen gengiver udelukkende den verbale kommunikations sekventielle forløb, og denne transskriptionsform har jeg anvendt indledningsvist for at få et første indblik i data. Derefter har jeg viderebearbejdet udvalgte grovtransskriptioner til fintransskriptioner, hvor også mimik, blikretning, redskabshåndtering etc. fremgår af ledsagende kommentarer.

Det har været i forbindelse med fintransskription, at de væsentlige analytiske erkendelser har indfundet sig. I delstudie III, som er det delstudie der i egentlig forstand bygger på et samlet korpus af transskriberet videodata, har jeg fintransskriberet langt størstedelen af de i alt 190 minutters data, som studiet bygger på. Som transskriptionssoftware brugte jeg CLAN (http://dali.talkbank.org/clan/), et freeware-transskriptionsredskab som er udviklet indenfor CA-traditionen (konversationsanalysetraditionen), og som integrerer transskriptionstekst og video direkte i brugergrænsefladen. Dette gør at transskriptionsarbejdet faciliteres som en iterativ analyseproces, hvor transskriptionstekst og videodata hele tiden holdes op imod hinanden. En stor del af fintransskriptionen består i at gennemse sekvenserne igen og igen, og det er i denne proces at transskription og analyse bliver overlappende. Fintransskription som redskab i analyseredskabet har for mig åbnet helt grundlæggende erkendelser af, hvordan menneskers deltagelse i fælles aktiviteter består i en kompleks turtagningsarkitektur som inkorporerer både gestik, mimik, blikretning, verbal kommunikation, redskabshåndtering og integrering af fysiske omgivelser, og at alle disse aspekter er nødvendige for at etablere “[...]sufficiently shared understanding for current purposes[...]” (Linell, 2014, p. 180), altså for at etablere og vedligeholde interaktiviteter.

Transskriptionernes formidlingsfunktion er synlig i delstudie I og III. I de øvrige delstudier indgår vignetter. Vignetterne er ikke skrevet direkte på baggrund af transskriptionerne, men er skrevet i sammenhæng med direkte gennemsyn af videodata. I relation til vignetterne har transskriptionerne altså ikke været det primære grundlag, men snarere fungeret som strukturerende ressource i forhold til overblik over turtagning og verbale formuleringer. Vignetten har den formidlingsmæssige kvalitet, at den undgår den lidt tekniske rigiditet i læsningen, som kan være forbundet med transskriptioner, og vignetter kan således meningskondensere noget som i en transskription ville fylde langt mere. Til
gengæld kan transskriptionen vise finkornet samspil, overlap og pauser på en måde, som vignetten slet ikke kommer i nærheden af.

Både i forhold til transskriptionens erkendelsesfunktion og formidlingsfunktion, så har jeg anvendt forsimplede tillepninger af Jeffersons transskriptionssystem (Jefferson, 2004), også kaldet Jefferson light. I transskriptionen som erkendelsesproces har jeg anvendt de notationstegn, som CLAN-softwarens CA-font muliggør, ligesom jeg i CLAN har skrevet kommentarer til blikretning, handleringer, gestik etc. nedenunder den tur (ytring eller pause) som kommentaren knytter sig til (Se Bilag 3 for eksempel på en CLAN-transskription). I delstuderne formidlingstransskriptioner har jeg derimod anvendt færre notationstegn, simpelthen for ikke at vanskeliggøre læsningen unødtig. Desuden har jeg integreret kommentarerne vedrørende handleringer, blikretninger etc. i dobbeltparenteser i de enkelte ytringer, fremfor som enkelstående kommentarlinjer. Dette muliggør i højere grad en forståelse af den flydende interaktion som udfolder sig. Jeg har ikke haft intentioner om at transskribere på en måde, som lever op til CA-standarder, men derimod på måder som egner sig til hhv. analyse af interaktion og til formidling af de fund, analyserne bringer (Derry et al., 2010; Jordan & Henderson, 1995). De transskriptionsuddrag, som indgår i delstude I og III, er desuden tilpasset målpublikationernes forskelligartede, redaktionelle retningslinjer, og er derfor heller ikke ensartede.

Datasessioner og analyse af interaktion

Oversættelse af transskription

Når uddrag af transskriptioner skal oversættes fra dansk til engelsk, hvilket har været tilfældet i forbindelse med delstudie I og III, så indebærer oversættelsesprocessen endnu en transformation af det empiriske materiale, hvilket kræver stor omhu. Som nævnt ovenfor, er transskriptioner et dynamisk materiale hvor videodata og transskriptionsdata løbende skal holdes op imod hinanden. Det samme gælder hhv. oversat transskription, originalsprogs-transskription og videodata, som også løbende skal holdes op imod hinanden. For at sikre, at oversættelsen ikke mister forbindelsen til originalsproget og videoen, har jeg bibeholdt originalsproget som grå linjer i manuskripterne i hele arbejdsprocessen, ligesom jeg er blevet ved med at gå tilbage i videodata i denne proces for at sikre mig at oversættelsen skulle bibeholde relationen til den observerede interaktion. Samme opmærksomhed på relationen til videodata har været gældende i forbindelse med vignetterne i delstudie II og IV.

4.3. Forskningsetiske overvejelser


4.3.1. Rekrutteringsproces, tilladelser og databehandling

Alle empirisk funderede forskningsprojekter forudsætter rekruttering af deltagere, og i denne proces er det, ligesom i forskningsprocessens øvrige faser, væsentligt at arbejde ud fra forskningsetiske principper.

I efteråret 2016 tog jeg kontakt til forvaltningen på dagtilbuds- og skoleområdet i den kommune, hvor det empiriske samarbejde sidenhen kom til at foregå. Jeg henvendte mig med et ønske om at få adgang til kommunale institutioner med henblik på at finde samarbejdsparterne til projektets empiriske arbejde omkring aktiviteter i overgangen fra dagtilbud til skole. Det eneste kriterium for rekruttering af deltagende institutioner, som jeg præsenterede ved det indledende møde med den kommunale forvaltningsledelse i september 2016, var, at de deltagende institutioner skulle være organiseret i
overgangsenheder bestående af et overskueligt antal dagtilbud og skoler. Dette kriterium var pragmatisk begrundet, eftersom det ville muliggøre at jeg kunne følge et større antal børn gennem overgangens kontekster uden at skulle involvere et uhåndterbart stort antal af institutioner. Jeg fremsøgte desuden, at det ikke var et kriterium at de deltagende institutioner i forvejen skulle være fortrolige med multimodal produktion sammen med børnene, eller at de i forvejen skulle have specifikt fokus på børns perspektiver og deltagelsesbaner i overgangen, men at det selvfølgelig heller ikke ville være en ulempe. Derimod præsenterede jeg det som et kriterium, at der i de deltagende institutioner skulle være nogle professionelle som ville udtrykke interesse for at deltage i en eksperimenterende proces omkring teknologimedierede aktiviteter i overgangen fra dagtilbud til skole, og at de ville prioritere dette som en del af deres almindelige overgangsarbejde.

Forvaltningsledelsen indvilgede på denne baggrund i at formidle mit ønske om deltagende institutioner til nogle kommunale dagtilbud og skoler, som levede op til mit kriterium om enhedsmæssig overskuelighed, således at de pågældende institutioner selv kunne melde tilbage i forhold til det andet kriterium, nemlig de professionelles interesse i at deltage i en sådan proces.

Forvaltningsledelsen stillede imidlertid også et kriterium for at videreformidle mit ønske om samarbejdspartnere til relevante institutioner, og dermed for at give mig adgang til at gennemføre undersøgelsen i kommunen. Dette kriterium var, at det i henvendelsen til de enkelte institutioner skulle ekspliciteres, at projektdeltagelsen var helt frivillig, alt efter at der ikke var tale om en opgave som blev pålagt de enkelte institutioner af forvaltningen. Dette kriterium anså jeg for at være det eneste fornuftige grundlag for samarbejdet, og jeg var derfor glad for at forvaltningsledelsen stillede ønske om at eksplicitere dette i henvendelsen. Jeg værdsatte dette kriterium eftersom min tilstedeværelse, i modsat fald, ville kunne blive opfattet som foranlediget af den kommunale forvaltning, og dette ville kunne skævvide hele præmisen for vores samarbejde, hvilket uddybes i afsnit 4.3.3 nedenfor. På baggrund af enighed om kriterierne, videreformidlede den kommunale forvaltning således mit ønske om samarbejdspartnere til en række institutioner. Nord- og Syd-institutionerne meldte positivt tilbage, og fra oktober 2016 og frem til den egentlige påbegyndelse af aktiviteter i januar 2017, deltog jeg i personalemøder og forældremøder i deltagende institutioner. Her jeg præsenterede jeg projektet, indgik aftaler om konkrete kontaktpersoner i institutionerne, deltog i dialoger og besvarede spørgsmål.

Desuden udformede jeg skriftlige projektbeskrivelser samt en videopræsentation som baggrund for indhenlæggelse af skriftligt, informeret samtykke fra børnenes forældre/værger vedrørende indsamling og anvendelse af videodata samt børneproduceret indhold (se Bilag 4). Desuden indhentede jeg skriftligt, informeret samtykke fra de professionelle (se Bilag 5). Enkelte forældre ønskede ikke atgive deres samtykke til anvendelsen af data, hvori deres børn indgik, og dette indgik ganske uproblematiskt som et

4.3.2. Forskningsetik og forskerrolle i et sociokulturelt informeret og design-baseret studie

I forlængelse af metodeafsnittenes indledende betoning af, hvorledes design-baseret forskning muliggør studiet af noget, som ikke var der i forvejen, så skal det her fremhæves at metoden nødvendigvis må indebære etiske overvejelser over dette nogets beskaffenhed, herunder det direkte medansvar som man, som forsker i et design-baseret studie, nødvendigvis har for dette. Et design-baseret studie, sociokulturligt informeret eller ej, er i bund og grund en forstyrrelse af den praksis og de deltagere, som inviteres til at deltage, hvorfor det i etisk forstand må siges at være ansvarspladserende for forskeren- på både godt og ondt – at initiere og bidrage aktivt til denne forstyrrelse. Enhver forsker vil uundgåeligt påvirke sin undersøgelses genstand i et vist omfang, men der stor forskel på forskerrollen i eksempelvis etnografiske studier af institutionelle overgangspraksisser og et design-baseret studie som decideret initierer (og desuden også undersøger) overgangsaktiviteter i børns overgang fra dagtilbud til skole, sådan som det er tilfældet i nærværende afhandling. Dette vil jeg her begrebsliggøre som et spørgsmål om hvorvidt forskeren studerer fænomener, der i relation til hende/ham selv som subjekt kan karakteriseres som naturligt forekommende hændelser, der ville have fundet sted selvom forskeren ikke var til stede, eller om der derimod er tale om fænomener som er direkte knyttet til forskerens intentionelle handlinger, og som altså ikke ville have fundet sted uden forskerens indblanding. Hermed menes selvfølgelig ikke at den etnografiske forsker ikke påvirker sin undersøgelses genstand eller at hun/han ikke studerer menneskelige handlinger; det er udelukkende i forhold til forskersubjektets bevidste intentionalitet at fænomenerne kan tilbageføres som handlinger. Dette aktualiserer kernen af etisk forskningspraksis: ”protecting others, minimizing harm and increasing the sum of good” (Israel & Hay, 2011, p. 2). For selvom en design-baseret proces indledes med de allerbedste intentioner, så
indebærer den et etisk og moralsk medansvar hos forskeren for de aktiviteter, som samarbejdet resulterer i. Som Biesta (2007) har fremhævet det, så kan de bedste formålsintentioner meget vel blive ledsaget af konkrete tiltag og midler, som ikke er hensigtsmæssige. Og hvis målet ikke skal hellige midlet i design-baserede projekter, som det her beskrive, så kræver det grundigt forventningsafstemning, tilbagevendende drøftelse af mål og midler, gensidig appropriering, samt deltagernes mulighed for at engager sig den grad og på den måde, som det giver mening for dem at gøre det, herunder muligheden for helt at træde ud af samarbejdet.

4.3.3. Etik og forskerrolle i relation til deltagende professionelle

Forskerens relation til de deltagende praksisprofessionelle er meget kompleks i et design-baseret projekt. I mit tilfælde har jeg initiøret samarbejdet på baggrund af et ønske om at undersøge noget bestemt, jeg har inviteret praktikere til at medudvikle og forandre de indledningsvise idéer, jeg har observeret de aktiviteter, som udfoldede sig, og derefter har jeg bearbejdet, selekteret og analyseret data. På trods af alle intentioner om participatorisk og gensidig appropriering af design-eksperimenterne, så installerer samarbejdsprocessen en uomgængelig magtrelation mellem forsker og professionelle, som man i det design-baserede samarbejde må forholde sig til.

I relation til samarbejdet med de professionelle, så kan ovenstående kondenseres til en bestræbelse på at opretholde professional integritet, og dermed dommekraft, i projektsamarbejde, dvs. at de professionelle ikke primært skal orientere sig imod ”hvad projektet vil med dem” men imod deres opgave som professionelle. En central problematik, som jeg har mødt i denne forbindelse, er risikoen for hvad jeg vil kalde stedfortrædende dommekraft i design-baseret samarbejde mellem forsker og professionelle, og forskere. For de professionelles vedkommende betyder den stedfortrædende dommekraft, at det at deltage i et projekt kan komme til at forstyrre eller forskyde deres professionelle dommekraft, simpelthen fordi de professionelle kan orientere sig imod at ”projektet kræver noget af mig”. Dette kan medføre at de professionelle handler anderledes i situationen end de ellers ville gøre. Graden af dette har faktisk overrasket mig, og det har været kilde til mange spekulationer og rigtig mange dialoger mellem mig og de professionelle. Et eksempel på dette oplevede jeg i starten af processen i 2017, hvor en dagtilbudspædagog havde planlagt at aktiviteterne med produktion af multimodale bøger skulle foregå i et særskilt værkstedslokale uden adgang for uvedkommende, og med små grupper af børn som skulle deltage efter en i forvejen udarbejdet plan. Efter aktiviteten fortalte pædagogen, at hun havde oplevet aktiviteten som træg og opstillet, at hun undervejs var i konflikt med sig selv om hvorvidt børnene skulle blive i lokalet under hele deres gruppens produktionsaktiviteter eller om de skulle have lov til at forlade lokalet. Hun fortalte at hun normalt ville have igangsat en sådan type af aktivitet som et åbent værksted inde på stuen for at opordre til en åben deltagelsesmodus, hvor børnene kan stå på
sidelinjen og få indblik i hvad der foregår, og derefter selv kan vælge at gå til og fra uden at være
forpligtet til at opholde sig ved aktiviteten, men at hun havde valgt at gøre det anderledes i dag for at
sikre at jeg som forsker skulle kunne observere aktiviteterne uden forstyrrelser. Denne samtale gav
anledning til en fælles beslutning om at aktiviteterne fremover skulle finde sted på bornenes stue og en
dialog om at vi skulle sikre os at pædagogiske aktiviteter kom i forgrunden fremfor
forskningsaktiviteter. Og denne beslutning byggede desuden på gensidighed i den forstand, at min
intention netop var at undersøge pædagogiske aktiviteter, ikke projektafprøvninger.

På baggrund af situationer som denne kan man stille spørgsmålet, hvis praksis man egentlig studerer i
design-eksperimenter som dette? Er det situerede, institutionelle praksisser, man studerer, eller er det en
form for udliciterede forskningspraksisser? Og dette spørgsmål er den praktiske aktualisering af
evenstående, kritiske diskussion af, hvorvidt design-baseret forskning er forskningslaboratoriet forlagt
til praksis, eller hvor vidt der i analysen er blik for deltagernes kritiske design-agens (se afsnit 4.1.3.
ovenfor).

Spørgsmålet om, hvis praksis jeg selv studerede, blev skærpet gennem en gentagen iagttagelse af
hvorfraedes institutionsledelse såvel som deltagende professionelle i starten af vores samarbejde, efter
aktiviteter eller observationsbesøg, mødte mig ivrig med kommentarer som ”jeg håber, du fik noget ud af
det” eller ”jeg håber, der var noget, du kunne bruge”. Dette kan udlægges som bagsiden af den medalje,
som design-baseret forskning bryster sig af, nemlig ambitionen om at bidrage til både forskning og
praksis på samme tid. I min optik er der en risiko forbundet med dette, nemlig i form af at forskeren
can sigte imod at bidrage til praksis, mens de deltagende professionelle samtidig kan sigte imod at
bidrage til forskningen. Dette kan konkret manifestere sig i udøvelsen af stedfortrædende dommekraft i en
grad som gør at begge bestrebelser må mislykkes. På den positive side skal det dog fremhæves, at
design-baseret metode netop kan implicere sådanne kritiske dialoger mellem forskere og professionelle,
begge i egenskaben af reflekterede praktikere (Schön, 1983) på hvert deres felt, og at bestrebelsen på at
anvende hensigtsmæssige pædagogiske midler til hensigtsmæssige pædagogiske mål dermed kan blive
ekspliceret således at de pædagogiske midler lobende kan blive justeret.

Et andet aspekt vedrørende relationen mellem forsker og professionelle, som også har spillet en rolle i
processen, omhandler det forhold at et forskningsprojekt som det nærværende, i kraft af sin tætte
praksisinvolvering i en kompleks, organisatorisk virkelighed, kan risikere at komme til at indgå i denne
større sammenhæng på måder hvor forskningsprojektet kan blive instrumentaliseret til andre formål
end det, som er selve forskningsprojektets formulerede formål. Dette skal ikke forstås således, at
praksisdeltagerne har til hensigt at udnytte forskningsprojekter til egne formål, tvært imod har jeg som
ovenfor nævnt mødt et stort engagement og imødekommenhed fra de professionelles side i forhold til netop at understøtte forskningsformålet. Derimod skal denne risiko for instrumentalisering forstås således, at alle deltagere i komplekse praksis-samarbejder har forskelligartede, praksisinformerede formål, hvilket også har betydning for hvordan et forskningsprojekt kan approprieres, og dermed hvordan det kan komme til at give mening indenfor disse forskellige formålsorienteringer. Hvis et forskningsprojekt for en deltager kan give mening som middel til et meningsfuldt formål, så er der således ikke automatisk garanti for at dette formål stemmer overens med forskningsformålet. I nærværende projekts tilfælde opfatter jeg denne risiko som skærpet i kraft af den omstændighed, at studiets aktiviteter fandt sted samtidig med at den overgangspraksis, som de professionelle var integrerede i, var under udvikling og konsolidering i de deltagende institutioner. Dette er beskrevet i afsnit 2.2 og 2.2.1. vedrørende overgangen som praksisfænomen, og som det fremgår her, var det en relativt ny ordning at børnene i de deltagende institutioner overgik fra dagtilbud til overgangsmodulet på skolerne d. 1. april, hvorefter de startede i børnehaveklasse efter sommerferien i august. Eftersom denne ordning i Danmark blev iværksat for at frigive dagtilbudspadser tidligere i kommunerne, så er der tale om en økonomisk begrundet foranstaltning hvor pædagogisk indhold og formål har skullet udvikles sideløbende med - og i forlængelse af - implementeringen. Ifølge Stanek og Vendelbo (2019) ”[... ]søges [ordeningen] talt frem[...]” (ibid., p 17) på kommunalt niveau som en kontinuitetsskabende, pædagogisk indsats, ligesom dette implicerer at det pædagogiske personale ”[...]arbejder dedikeret på at skabe et pædagogisk kvalificeret tilbud ud af [ordeningen]” (ibid., p. 17). I dette lys ligger det for mig at se lige for, at der i et projekt som det nærværende er en risiko for at komme til at indgå som redskab for særligt kommunale forvaltnings eller institutionsleders organisatoriske orienteringer i processen. Dette kunne eksempelvis ske i form at jeg, som forsker der får stort indblik i konkrete institutioners arbejde, af den kommunale forvaltning kunne blive betragtet som et redskab til at få formidlet en vurdering af, hvordan det går med implementeringen og udviklingen af overgangsmodulet ude i institutionerne. Eller det kunne ske ved at institutionsledelsers eller de praksisprofessionelle kunne se projektet som et redskab til at retfærdiggøre overfor hhv. kommunal forvaltning eller ledelse at der arbejdes dedikeret på sagen, hvilket så ville kunne komme til at stå i vejen for andre tiltag. Allerede ved initieringen af projektet var jeg bevidst om disse risici, og jeg har derfor både ekspliciteret og praktiseret et princippet om ikke at være hverken deltager eller part i en forvaltnings- eller ledelsesmæssig, strategisk proces. Dette har jeg bl.a. gjort ved ikke at bibringe informationer, som kunne bruges til at evaluere de deltagende institutioner eller medarbejdere, og jeg har sørget for, ved alle introduktionsmøder, herunder de forældremøder, som jeg deltog i med henblik på informeret samtykke, at understrege, at jeg er ansat ved Syddansk Universitet og at jeg gennemfører et uafhængigt forskningsprojekt som undersøger nogle
bestemte aktivitetsformer, og at projektet således ikke er blevet initieret med henblik på hverken at udvikle eller at evaluere de konkrete overgangspraksisser i de deltagende institutioner. Jeg blev bekjæftet i væsentligheden af disse ekspliciteringer ved en konkret episode i marts 2017. Her skulle jeg til et møde med deltagende professionelle i overgangsmodulet på Sydskolen, med henblik på at planlægge mine besøg i løbet af overgangsmodulet. Jeg havde tidligere præsenteret projektet for alle mødedeltagerne på nær én SFO-pædagog, som ikke havde kunnet deltte i de indledende møder og i opstartworkshoppen. Netop denne pædagog mødtes med mig oppe ved skolens hovedindgang, og vi fulgtes derefter ned til det lokale, hvor mødet skulle afholdes. På vej ned ad gangen spurgte pædagogen mig, nærmest henkastet: ”Er det egentlig kommunen, der har sendt dig herud?” For mig at se var dette spørgsmål ikke blot en interesseret forespørgsel om organisatoriske forhold i relation til vores samarbejde, det var en reel indikation på at min tilstedeværelse netop kunne opfattes som et kommunalt foranstaltet konsulenttiltag med henblik på evaluering og/eller udvikling. Udover naturligvis at besvare pædagogens spørgsmål der på gangen ved at fortælle, at jeg udelukkende var til stede på egne vegne, så indledte jeg også vores planlægningsmode med at understrege, at jeg ikke var udsendt af andre end mig selv, og at vores samarbejde ikke havde andre formål end at udvikle og undersøge de teknologimødelserede aktiviteter, som vi sammen gennemførte i løbet af overgangen. Denne oplevelse gjorde at jeg blev bestyrket i opfattelsen af hvor væsentligt det er både at praktisere, men også gentagne gange at eksplicitere, organisatorisk uvildighed i denne form for samarbejder.

4.3.4. Etik og forskerrolle i relation til deltagende børn


Hvor jeg, i forhold til børnenes deltagelse i videoobservation, havde direkte mulighed for løbende at
sikre mig, at der var tale om frivillig deltagelse i forskningsprojektet, hvilket uddybes i afsnit 4.3.5.
нedenfor, så har min mulighed for at sikre frivillig deltagelse i projektets pædagogiske aktiviteter i
sagens natur være mere kompliceret. Eftersom aktiviteterne ikke blev afviklet som isolerede
forskningsaktiviteter, hvor jeg direkte inviterede børnene til at deltage i eksempelvis borneinterviews,
men derimod foregik som pædagogisk tilrettelagte aktiviteter integreret i den institutionelle hverdag, så
var min mulighed for at sikre børnenes frivillighed i deltagelsen her mere indirekte. Dette beroede
primært på løbende dialog og forventningsafstemning med de deltagende professionelle om
aktiviteterens udformning og børnenes selv- og medbestemmelse indenfor rammerne af disse, samt om
børnenes mulighed for at trække sig fra, eller at sige nej til, deltagelse i aktiviteterne. Desuden indgik
opmærksomheden på tidligere nævnte risiko for stedfortrædende dømmekraft også i denne bestræbelse.

4.3.5. Etik i relation til videoobservation af børn
I min konkrete brug af video i de deltagende pædagogiske institutioner har jeg været meget opmærksom
på etiske dimensioner (Heath et al., 2010). Transparens, synlighed og frivillighed været nøglebegreber i denne
sammenhæng, og dette vil blive konkret udfoldet i det følgende.

Transparens i relation til videoobservation af børn
I forhold til transparens, så har jeg gjort rigtig meget ud af at tale med børnene om, hvorfor jeg filmmer.
Ikke bare som en enkeltstående indgangsreplik i starten af forløbene, men hver eneste gang jeg har
taget kamræaet i brug. Jeg har nævnt, hvorfor jeg optager video, og hvad jeg skal bruge videofilmmene til.
En indledende forklaring på, hvorfor jeg filmmer, kunne lyde således: ”Jeg filmmer fordi mit arbejde er at
lære noget om, hvordan I gør når I laver sådan nogle bøger på tabletten og når I tager billeder og
snakker om det her i børnehaven/skolen”. I forlængelse heraf omtalte jeg helt konsekvent kameraet
som mit huskekamera. Denne benævnelse opstod ved et af mine første besøg mens jeg sad ved et bord
sammen med tre børn og en pædagog og var i gang med at fortælle børnene om kamræaet. Jeg sad
ligesom og ledte efter en måde at forklare, hvilken funktion kamræaet skulle have, og benævnelsen mit
huskekamera opstod altså i situationen som svar på et kommunikativt behov. Jeg fik straks en
fornemmelse af, at netop denne betegnelse var både dækkende og transparent i forhold til kamræaets
funktion i det skæringspunkt mellem institutionel praksis og forskningspraksis, som kamræaets
tilstedeværelse var en del af, og som børnene var deltagere i. Eftersom benævnelsen huskekamera
deretter indgik i alle mine beskrivelser, begyndte børnene også ret konsekvent at omtale mit kamra på
denne måde. Betegnelsen synliggør, at kamræaet er mit konkrete værktøj til at huske med, ikke et
værktøj til f.eks. at optage en film som skal fremvises for andre. Beskrivelsen er transparent i forhold at
optagelserne kun anvendes til mit eget brug, altså til at huske med, ikke til at stille nogen til skue med.
Til dette aspekt hører, at deltagernes identiteter pseudonymiseres i transskriptioner, ligesom de anonymiseres gennem visuelle filtre, når de kommer i spil til datasessioner, konferencepræsentationer og publikationer.

**Synlighed i relation til videoobservation af børn**

Princippet om synlighed har gjort at jeg i videoobservationerne har valgt ikke at placeret kameraet for sig selv i lokalet, eller at optage med flere kameraer, men at jeg derimod har bevæget mig rundt med håndholdt kamera i lokalet. Kameraet bliver dermed synligt for børnene i helt konkret forstand, som _mit_ redskab, som _Anes_ huskekamera. Deltagerne ved hele tiden, hvor kameraet er, for det er det samme sted som jeg er, og når kameraet optager, vises dette tydeligt ved en rød, blinkende lampe på forsiden. Denne synlighed oplevede jeg som vigtig i mit arbejde. Jeg oplevede dog, på trods af den tilsigtede synlighed, at kameraet som oftest blev glemt i interaktionerne. Sommetider kunne der være et barn som, eksempelvis i en pause i en intens aktivitet, pludselig orienterede sig mod kameraet og vinkede, skar ansigt eller verbalt kommenterede på at jeg filmede, og jeg oplevede dette som udtryk for at kameraet var et objekt blandt mange i lokalet, som kunne inddrages i interaktionen, men som overraskende sjældent blev det. Gennemgående oplevede jeg at at børnenes interesse omkring kameraet udfoldede sig enten før eller efter videoobservationerne, når kameraet lå ved siden af mig eller skulle pakkes op af eller ned i æsken.

Et andet aspekt ved mit huskekamera var, at det er et ældre GoPro-kamera uden display bagpå, dvs. der er ikke adgang til at se optagelserne mens de optages eller til at afpille optagelserne efterfølgende på displayet. Dette oplevede jeg som en stor fordel, idet huskekameraet var en ”sort box” fremfor et fremvisningsapparat; huskekameraet var ikke et redskab til fremvisning eller underholdning. Kameraet som redskab var heller ikke et glat, usynligt eller skjult overvågningskamera, men derimod ydede det en nødvendig, perceptionsmæssig friktion i lokalet som fysisk synligt og samtidig funktionsmæssigt transparent huskekamera.

**Frivillighed i relation til videoobservation af børn**

Ovennævnte forholdsregler og overvejelser sikrede, at jeg kunne tilgodese børns frivillige deltagelse i videoobservation. Udover at indhente informeret samtykke fra forældre/værger til de deltagende børn, og fortløbende at have grundige dialoger med børnene omkring videoobservation, så var jeg løbende opmærksom på at indhente _in situ_ samtykke fra børnene (Boileau, 2013). Dette skete gennem et fokus på at sikre mig børnenes in situ ”assent” (Dockett & Perry, 2011) ved aktivt at forholde mig til børnenes konkrete accept, eller afvisning, af at blive videofilmet i den konkrete situation. Dette skete dels gennem de indledende dialoger, men også gennem konstant opmærksomhed på hvorvidt børnene,
nonverbalt eller gennem undvigende bevægelser i lokalet, signalerede en form for ubehag eller usikkerhed i relation til at blive videofilmet. I sådanne tilfælde slukkede jeg kameraet.

5. SAMMENFATNING AF DELSTUDIER

I dette afsnit vil jeg i kort form sammenfatte de væsentligste resultater og argumenter fra afhandlingens fire delstudier. De fire delstudier repræsenterer udviklingen i ph.d.-forløbets arbejde, idet de er udarbejdet i løbet af hele projektperioden. Delstudie I blev udarbejdet indenfor det første år af projektperioden. I dette delstudie formuleres studiets indledende ”conjectures” (Cobb et al., 2003, p. 11), altså de teoretisk informerede og praksisrette formodninger, som udgjorde baggrunden for initieringen af projektet. Delstudie II blev udarbejdet i projektperiodens andet år og kan betragtes som en foreløbig redegørelse for de potentialer og problematikker, som empirien synliggjorde, i relation til projektets rammesættende formodning. Begge disse delstudier bygger på empiri fra 2017, dvs. fra det første af to overgangsforløb. Delstuderne III og IV er hovedsageligt udarbejdet indenfor det sidste år af projektperioden. Begge disse studier er selvsagt informeret af den samlede empirimængde, men analyserne angår udelukkende empiri fra 2018, dvs. fra det sidste af to overgangsforløb. De to sidste delstudier kondenserer de fund, som har vist sig centrale i et delstuds tidspunkt i processen. De fire delstudier er at finde i deres helhed i afhandlingens Del II.

5.1. Sammenfatning af delstudie I


Delstudie I er affattet indenfor ph.d.-projektets første år og indkrederer hvad man kunne kalde projektets indledende problemstilling og præliminære formodninger om løsningsforslag. Delstudiet præsenterer således formodningen om at det er muligt at designe for børns overgang fra dagtilbud til skole gennem en ”mikro-ovargangsøpedagogik”. Denne mikro-ovargangsøpedagogik, som står i modsætning til fremherskende kontinuitetsdagsordener, er centreret omkring interactionen mellem børn og professionelle i teknologimedierede og dialogiske aktiviteter. I disse aktiviteter er børnene medproducenter af multimodalt indhold, hvilket formodes at kunne medføre at børnenes perspektiver på deres institutionelle omgivelser kan blive genstand for fokus og dialog i løbet af overgangen. I et
bredere perspektiv retter dette sig imod synliggørelsen af børns perspektiver og engagementer som en vej til at understøtte deres deltagelsesbaner i overgangen, gennem etablering af konkrete forbindelser mellem, eller stilladseringen af refleksioner over, overgangens forskelligartede kontekster. Delstuddet indkredser og redegør for denne teoretisk informerede og praksisrettede formodning som derefter eksemplificeres, sandsynliggøres og diskuteres på baggrund af enkelte empiriuddrag.

Indledningsvist rammesættes overgangen fra dagtilbud til skole i et netværkslæringsperspektiv (Dohn, Sime, et al., 2018). Overgangen belyses således som et netværk af forbindelser mellem de situationer og aktiviteter, som børn deltager i på tværs af overgangens forskelligartede kontekster, og delstuddiet sigter på at undersøge hvordan digitale teknologier kan anvendes som redskab til at etablere eller styrke forbindelser på tværs af overgangens forskelligartede kontekster.


om en ”mikro-overgangspædagogik”, dvs en overgangspædagogik som ikke sigter mod systemisk udjævning af institutionelle forskelle, men derimod sigter mod at synliggøre forbindelser mellem sociale situationer ved at tage afsæt i børns perspektiver på - og engagementer med - deres forskelligartede institutionelle omgivelser.

Delstudiet beslutter, hvorledes afprøvningerne af denne formodning skal operationaliseres gennem interventioner i form af design-eksperimenter i deltagende dagtilbud, overgangsmoduler og skoler, hvor børns og professionelles produktion af og dialog omkring digitalt indhold kan komme til at tematisere det, som børnene udpeger som vigtige steder og ting i deres skiftende, institutionelle omgivelser. Dette begrunres endvidere erkendelseseotoretisk i et sociokulturelt perspektiv som betoner at læring og udvikling ikke er isoleret i individets bevidsthed, men derimod er betinget af medieret samspil med andre mennesker i situerede aktiviteter (Vygotsky, 1978), herunder etablering af common ground som grundlag for intersubjektivitet (Tomasello, 2008).

Valget af netop teknologimedierede aktiviteter bygger på tidligere forskning vedrørende digitale fotos som redskaber til synliggørelse af børns perspektiver og oplevelser af deres institutionelle omgivelser (Garvis & Lemon, 2016; Lemon, 2016). Dette knyttes desuden an til en forståelse af de digitale produktioner som ”boundary objects” (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989), dvs. objekter som netop kan anvendes til at kan skabe forbindelser mellem kontekster uden at skulle udligne forskellene mellem disse kontekster.

Med dette afsæt beskrives rammerne for både igangværende og kommende design-eksperimenter i praksis, således som de på daværende tidspunkt udfoldede sig, i det første af to overgangsforløb.

Design-eksperimenterne i de deltagende institutioner fandt sted i tre forskellige kontekster, nemlig i børnenes dagtilbud (januar-marts 2017), i overgangsmodulet på skolen (april-juni 2017) samt i børnehaveklassen som startede i august 2017.

Det beskrives at de deltagende institutioner eksplorativt udviklede og afprøvede en lang række forskellige teknologimedierede og dialogiske aktiviteter, f.eks. produktion af multimodale bøger, fælles fotosamlinger, foto-collager og fotos med lydoptagelser, som blev genstand for videreproduktion og dialog på tværs af kontekster.

Afslutningsvist præsenteres datauddrag i form af transskriberede videoobservationer fra hhv. dagtilbud (marts 2017) og overgangsmodul (maj 2017). I de fire uddrag henholdsvis producerer og genbesøger

1 Da delstudie I affattedes indenfor det første år af ph.d.-projektet var der på daværende tidspunkt endnu ikke indsamlet data i børnehaveklassen. Det fremhæver derfor også, at datauddragene skal tjene til præliminært at skitserse hvordan interaktionerne i en mikro overgangspædagogik kan udfoldes sig.
drengen Marcus en side i sin multimodale bog sammen med to forskellige professionelle, Pernille i dagtilbud og Lotte i overgangsmodulet, samt med deltagelse af enkelte andre børn.


I de næste to uddrag, fra overgangsmodulet i maj 2017, genbesøger Marcus og Storm så denne side sammen med tre andre børn og pædagogen Lotte, som arbejder i overgangsmodulet og ikke har indgående kendskab til børnenes tidligere børnehave. I forlængelse af at have kigget på fotografiet og lyttet til lydoptagelsen, spørger Lotte Storm og Marcus til deres lege med konstruktionslegetøj i børnehaven. Marcus fortæller, at det var deres allerbedste legetøj i børnehaven, og Storm supplere: ”Ja, men nu har vi mistet det”. Lotte spørger yderligere til børnenes lege med robotedderkoppen, og hun afslutter med at spørge om der er noget, de kan bygge med på samme måde i overgangsmodulet. Marcus kigger på Storm og udbryder: ”ja … de ting … de der magneter, som man kan sætte sammen, så kan vi bygge de samme robotter, ik’ Storm?”

Tilsammen peger uddragene på, hvordan børn og professionelle dels kan bruge de multimodale bøger til at indsætte spor og fragmenter af det, som børnene er engagerede i, i deres institutionelle hverdag, og dels peger uddragene på hvordan dette potentielt kan medvirke til at etablere forbindelser mellem forskelligartede kontekster. I Marcus’ og Storms tilfælde tilfældeligt betød dette at drengene blev opmærksomme på at de måske kunne genopfinde et gammelt legeunivers i den nye kontekst. Desuden synliggør uddragene hvordan aktiviteterne kan bidrage til at skærpe de professionelles indsigt i, og potentielle bidrag til, børnenes engagementer og fællesskaber.

Afslutningsvist fremhæver delstudie I at professionelles medierende rolle er en hårfin balance mellem målrettet produktionsaktivitet og eksplorativ meningsskabelse, hvilket begrebsliggøres som ”målrettet åbenhed”(Svinth, 2013, p. 34). Det fremhæves, at denne rolle vanskeliggøres når multimodalt indhold produceret i én kontekst genfremfindes i en ny kontekst, idet common ground ikke er tilstede på
5.2. Sammenfatning af delstudie II


Afhandlingens delstudie II er affattet inden for ph.d.-projektets andet år og tager tråden op hvor delstudie I slap, nemlig ved empirisk og teoretisk at udbygge undersøgelsen af spørgsmålet om teknologimediatorede og dialogiske aktiviteter som middel til synliggørelse af børns perspektiver og engagementer i deres institutionelle omgivelser i løbet af overgangen fra dagtilbud til skole. Dette undersøges mere specifikt gennem spørgsmålet om, hvorvidt disse aktiviteter kan understøtte børns overgang ved at mediere etableringen af forbindelser og dermed deltagelsesbaner på tværs af forskelligartede institutionelle kontekster. Til dette formål inddrages networked learning som teoretisk perspektiv, men delstudie II defineres også som et sociokulturelt informeret og designbaseret studie der bygger på eksplorative iterationer af aktiviteter.

Til forskel fra delstudie I, som udelukkende inkluderede data fra aktiviteter i dagtilbud og overgangsmodul, dvs. fra januar til og med juni 2017, så er delstudie II affattet på et tidspunkt hvor hele det første overgangsforløb i både dagtilbud, overgangsmodul og 0. klasse, dvs. fra januar til oktober 2017, var afviklet. Til gengæld fokuseres der i delstudie II udelukkende på de aktiviteter, som fandt sted i Syd-institutionernes overgangsenhed, dvs. tre dagtilbud og en skole (se Figur 2, afsnit 1.2.). Denne selektion er foretaget på baggrund af aktiviteteres rodfastethed i institutionerne, dvs. data er udvalgt, hvor aktiviteterne blev approprieret som egentlig overgangsaktiviteter, ikke blot som løsrevne afprovninger.

I lighed med delstudie I, er også delstudie II rammesat indenfor et netværkslæringsperspektiv (Dohn, Cranmer, Sime, de Laat, & Ryberg, 2018). Denne rammesætning ekspliciteres som et fokus på ”[…] the learning arising from the connections drawn between situations and from the resituated use in new situations of knowledge, perspectives and ways of acting from known ones ” (Dohn, Sime, et al., 2018,
Det fremhæves, at forbindelser mellem situationer på tværs af kontekster ikke er det samme som en udøvelse af forskelle mellem kontekster, idet etableringen af forbindelser lige så vel kan bestå i at synliggøre oplevede diskrepanser, og dermed stilladser ændrede deltagelsesmuligheder, på tværs af kontekster. Det ekspliciteres desuden, at studiet søger at integrere et sociokulturelt perspektiv på læring med et netværkslæringsperspektiv, eftersom disse perspektiver deler en række grundlæggende antagelser vedrørende social interaktion og dialog som læringens forudsætning, samt en interesse for at undersøge teknologimederede aktiviteters relevans i denne sammenhæng.

Delstudiet redegør for centrale træk i eksisterende forskning vedrørende tablet-medierede aktiviteter i dagtilbud og indskoling, idet tablets er den mest anvendte teknologi i studiets aktiviteter. Der lægges her vægt på et forskningsmæssigt fokus vedrørende tablets’ multifunktionalitet og forskelligartede realisering i henholdsvis hjem og institutioner (Burnett, 2017; Burnett et al., 2017). Desuden fremhæves en forskningsmæssigt belyst tendens til valorisering af produktive og kreative aktiviteter over mere rekreative underholdningsaktiviteter, særligt når tablets indgår i institutionelle kontekster (Dezuanni, Dooley, Gattenhof, & Knight, 2015; Yelland, 2016). Det fremhæves ligeledes at en dansk forskningsrapport anbefaler en styrkelse af kreative produktionsaktiviteter fremfor rekreativt forbrug af medieindhold (Johansen & Larsen, 2016). Det er udledet som en afspeling af antager, samt omkring nyttig og værdsat (“worthwhile”) tabletbrug, særligt i institutionelle kontekster. Denne diskussion perspektiveres til interviewdata, hvor en pædagog fra et af de deltagende dagtilbud fortæller om sin professionensmæssigt daglige samvittighed i forbindelse med de gange hvor børnene får lov til at spille spil på tablets i institutionen. Der henvises til Burnett et al.’s (2017) betoning af at ”the shoring up of the educational iPad involves ‘othering’ affective and social dimensions of practice” (ibid., p.11).

Ovennævnte diskussion relateres til studiets aktiviteter der defineres som, på den ene side, værende i overensstemmelse med den gennemgående favorisering af nyttige produktionsaktiviteter, men at de på den anden side også involverer sociale og affektive dimensioner i kraft af det intenderede fokus på børnenes ”situerede engagementer” (Hviid, 2000, p. 61) i deres institutionelle omgivelser.

Studiets iterationer af design-eksperimenter skitseres kort, og det diskuteres hvorledes studiet begriber børns perspektiver og engagementer. Her betones det, at hvor flere forskere har arbejdet med visuelle og etnografiske metoder til at indkredse og beskrive børns perspektiver på overgangen fra dagtilbud til skole (Einarsdottir et al., 2009; Salmi & Kümpulainen, 2019), så adskiller nærværende studie sig markant fra disse sidder idet fokus ikke ligger på forskerens analytisk genererede børneperspektiv på baggrund af eksempelvis foto-eliciterede bo撬interviews, men at undersøgelsen derimod angår børns perspektiver indføldest i institutionel praksis. Der er altså ikke primært fokus på børnenes multimodale
produkter og forskerens borneinterviews omkring disse, men derimod er der fokus på børns muligheder for at aktualisere deres perspektiver og synliggøre deres engageringer indenfor rammerne af pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. Analyseenheden er dermed ikke børns perspektiver som substans eller essens, men derimod redskabsmedierede aktiviteter og interaktioner mellem børn og professionelle, således som disse udspiller sig i den institutionelle kontekst, med alle de implikationer og begrænsninger dette medfører.

Studiets analyse omfatter fire datauddrag i form af vignetter. De første to vignetter viser hvordan børnenes perspektiver og engageringer kan komme til syné på to vidt forskellige måder i forhold til en fotoaktivitet i dagtilbud og en multimodal bog-aktivitet i 0. klasse.

Vignet 1 viser, hvordan Storm tager et billede af en sofa og fortæller om at sofaen er hans ”tænkested”; et sted hvor han om morgenen, når han kommer i børnehave, ofte lægger sig lidt ned for at tænke over, hvad han skal give sig til at lave. Eksemplet illustrerer hvordan børnene kan bruge foto-aktiviteten til at sætte spor af deres situationelle engageringer og til at give nuanceret udtryk for deltagelsesformer i en velkendt kontekst.

Vignet 2 viser hvordan Jesper i starten af 0. klasse tager et foto af en ræv i skolens naturfagslokale, hvor 0. klasse ellers ikke har adgang, og derefter indsatser fotoet i sin multimodale bog, hvorefter han indtaler: ”Jeg elsker at kigge på en ræv fordi at det er sjovt og det’ fordi at den er sjov for den glor på mig”. Eksemplet illustrerer hvordan de multimodale aktiviteter kan fungere som en måde at få adgang til at udforske den nye, institutionelle kontekst, og give udtryk for nye engageringer og muligheder.

Første del af analysen viser således hvordan børnene på forskellige måder kan lykkes med at synliggøre deres engageringer og perspektiver i relation til hhv. velkendte og nye institutionelle omgivelser.

Vignet 3 og 4 understreger derimod de vanskeligheder, som er forbundet med re-kontekstualiseringen (Linell, 1998) af multimodale produkter på tværs af overgangens kontekster.

Vignet 3 viser således hvordan Sif, i samarbejde med en pædagog i børnehaven, laver en multimodal side i sin bog. Sif indsatser et foto af sin lillesøster, Kira, som skal blive i børnehaven når Sif skal i overgangsmodul på skolen. Sidstudere med produktionen af siden, er Sif i dialog med pædagogen om at hun kommer til at savne sin lillesøster når de ikke længere skal gå i børnehave sammen og om at Sif stadig skal komme og hente Kira henne i børnehaven sammen med sine forældre. Pædagogen foreslår, at de kan skrive nedenunder fotografi, at Kira skal blive i børnehaven. Sif insisterer på selv at skrive teksten, og møjsommeltigt, og med brug af versaler for bedre at kunne finde de rigtige bogstaver, skriver hun derefter sætningen: KIRA SKAL BLIVE I BØRNEHAVEN. SIF.
Vignet 4 viser hvorledes ovenstående sætnings meningsindhold transformeres gennem en re-kontekstualisering, idet en pædagog i overgangsmodulet læser teksten højt for Sif. På grund af versalernes konventionelle betydning læser den professionelle sætningen med kraftig betoning og teatralsk rynkede øjenbryn. Sætningen kommer i denne situation til at udtrykke et krav fra Sif om at KIRA SKAL BLIVE I BØRNEHAVEN. SIF. Dette eksempel synliggør, hvorfor en teknologimedieret etablering af forbindelse mellem kontekster er en vanskelig størrelse i projektets aktiviteter. De multimodale produktioner, som er blevet produceret i én kontekst, har ikke et statisk betydningsindhold som kan genfremfindes i en ny kontekst, men skal derimod re-kontekstualiseres gennem meningsskabelse i den nye kontekst. Dette kan medføre en transformation af mening.

Delstudie II konkluderer således at hvor børn kan sætte spor af deres engagementer og perspektiver i relation til både velkendte og nye kontekster gennem de teknologimedierede aktiviteter, så er det ofte forbundet med vanskeligheder at skabe forbindelser mellem kontekster ved hjælp af dialoger omkring de multimodale produktioner. Det konkluderes derfor at disse produkter ikke må opfattes som statiske betydnings-beholdere, men snarere som rekvisitter i nye og re-kontekstualiserede dialoger, hvor børnenes skal positioneres med dialogisk agens for aktivt at kunne skabe mening i relation til de multimodale produkter.

5.3. Sammenfatning af delstudie III

Odgaard, A. B. (submitted) “Turn-taking and sensemaking: Children and professionals co-producing and revisiting multimodal books during transition from day-care to school” in Learning, Culture and Social Interaction

datamængde valgt til analyse fordi den repræsenterer en rodfæstet appropriation af både teknologiske redskaber og design-eksperimenter i Børnehaven Solvikens og Sydskolens overgangspraksis. På baggrund af både observations- og interviewdata fremstår de aktiviteter, som analyseres i delstudie III, således som informeret af lokalt situerede formål fremfor at udgøre fritstående, forsker-initierede afprøvninger, hvilket var tilfældet i særligt de tidligste aktiviteter i den første overgangsproces.

Indledningsvist definerer delstudie III det overordnede projekt som en sociokulturelt informeret og design-baseret undersøgelse af teknologimeriede aktiviteter som bestanddele i en mikro-overgangspædagogik til synliggørelse af børns perspektiver på, og engagementer med, deres institutionelle kontekster i overgangen. I forlængelse heraf understreges det, at den design-baserede metodologi ikke er løftaget af en forestilling om at kunne bidrage med lineær forbedring af overgangspraksis frem imod best practice som entydig målsætning. Derimod tilskrives den design-baserede metodologi et mere beskedent potentiale, nemlig muligheden for at undersøge aktualiserede praksisser som komplekse mødesteder.

Ud fra denne grundlæggende premis formuleres delstudiets forskningsinteresse: En undersøgelse af, hvilke medierede aktiviteter der opstår i en proces hvor professionelle og børn løbende anvender tablets og interaktive whiteboards til produktion og genbesøg af multimodale bøger i løbet af børnenes overgang fra dagtilbud til skole. Denne forskningsinteresse omsættes til to forskningsspørgsmål som strukturerer analysen: Dels et spørgsmål om, hvilke strukturerende ressourcer der kan observeres som centrale for aktiviteteres udfordring i de forskellige kontekster. Og dels et spørgsmål om, hvordan børnenes stemmer bliver hørt og repræsenteret (reificeret) i aktiviteterne, samt hvordan børnenes meningsskabelse (sense making) i forhold til de multimodale bogers reifikationer (sider med fotos, lydoptagelser og tekster) udfolder sig over tid og på tværs af kontekster.


Det fremhæves at aktiviteteres tematisering af det, som bornene udpeger som væsentligt for dem i deres institutionelle omgivelser, implicerer en mulig positionering af bornene som ”[…]experts in their own lives” (Clark, 2010b, p. 122), men at denne positionering vel at mærke udfolder sig indenfor rammerne af institutionel interaktion (Heritage, 2004). Institutionel interaktion er karakteriseret ved relativt ufleksible interaktionsmonstre og deltagerroller (ibid.), herunder hhv. borns of professionelles
ofte forskelligartede ”referentielle perspektiver” (Wertsch, 1991, p. 117, min oversættelse) i relation til det, der bliver genstand for dialog. Børnenes udpegning af ting, steder m.m. i overgangens kontekster kan derfor ikke betragtes som u-medierede udtryk for børnenes perspektiver, men derimod som en redskabsmedieret aktivitet, der udspiller sig i en dialektik mellem børnenes intentionelle meningsskabelse og den teknologimedierede, institutionelle interaktion. Dertil kommer, at aktiviteterne er dobbelt situerede, dvs. dialektikken mellem intentionel meningsskabelse og institutionel interaktion udspiller sig både i en her-og-nu-situation af multimodal produktion eller genbesøg og i en situationoverskridende, social og kulturel institutionskontekst. Gennem en henvisning til Linell’s (2014) begreb om interaktivitet fremhæves det således, at de fælles aktiviteters mulighedsbetingelse er en etablering af “[...]sufficiently shared understanding for current purposes, that is, for participants to be able to continue the ongoing activity or conversation” (Linell 2014, p. 180). Denne fælles, tilstrækkelige forståelse, altså en forståelse som er tilstrækkelig for at kunne etablere og opretholde et fælles forehavende, betragtes i analyser og aktiviteternes omdrejningspunkt. Det fremhæves hvorledes den dels består af turtagning som institutionelt og teknologisk medieret interaktions-matrix, og dels af børnenes aktive meningsskabelse (sense making) omkring deres multimodale reifikationer. Og de fælles aktiviteter ses vel at mærke som opretholdt netop i kraft af en dialektik mellem disse aspekter.

Delstudiets første forskningsspørgsmål, angående de strukturerende ressourcer som former aktiviteterne, belyses således gennem en analyse af turtagning som strukturerende ressource i produktionsprocesserne. Det fremhæves at der er tale om en turtagnings-infrastruktur som er konstitueret af bl.a. institutionelle interaktionsrutiner, børnenes aktive krav på deres tur, pædagogernes sikring af lige ret og pligt til deltagelse, samt sekventielt organiseret software og individuelt håndterbar hardware.

Gennem analyse af datauddrag synliggøres det, hvorledes turtagnings-infrastrukturen muliggør igangsættelse af produktionsaktiviteterne, sikrer deres fortsatte forløb, og modvirker deres oplossning. Dermed er turtagning som strukturerende ressource med til at sikre ovennævnte ”[...]sufficiently shared understanding for current purposes” (Linell 2014, 180). Turtagningen organiseres gradsforskelligt på tværs af institutionelle kontekster, relativt til lokalt situerede deltagersituationer, rumindretning, redskaber og institutionelle rutiner etc., men et fællestræk er imidlertid at produktionen af fælles bøger finder sted gennem en ét-barn-én-side disposition. I de aktiviteter, hvor de multimodale bøger genbesøges, medfører dette desuden at børnene tilskrives ejerskab til de multimodale reifikationer som de selv har produceret. Analyserne viser, hvordan dette har betydning for den meningsskabelse, som er mulig i relation til reifikationerne. Børnene forventes således at være primære
meningsskabere i relation til deres egne, multimodale reifikationer, hvorimod andre børns bidrag
tilkendes sekundær eller forstyrrende karakter i interaktionen, særligt hvis det barn, der har produceret
den multimodale reifikationen, er til stede i aktiviteten. Desuden analyseres det, hvordan afvigelser fra
dette ejerskab medfører observerbare vanskeligheder i interaktionen, og hvordan deltagerne på
forkellig vis søger at overkompene eller at rette op på disse vanskeligheder. I forhold til de multimodale
bøger som boundary objects, så betyder dette at bøgerne ikke udgør åbne og fleksible repositorier, som
først i anvendelse struktureres individuelt eller lokalt, hvilket ellers var en af præmisserne ifølge Star &
Griesemer (1989), men at bøgerne derimod allerede i udgangspunktet er stramt strukturerede gennem
turtagnings- og ejerskabslogikkerne.

Gennem analyserne bliver det tydeligt, at accountability (Garfinkel, 1967) og agens er dialektisk
forbundne, fremfor modsætninger, i aktiviteterne. Accountability og agens ses her som aktualiseret
gennem hhv. turtagning og meningsskabelse. Begge disse aspekter tjener således til at skabe tilstrækkelig
forståelse til etablering og vedligeholdelse af interaktiviteterne, og en vis gensidighed mellem disse
aspekter er også nødvendige for at aktiviteterne ikke oploses. I aktiviteterne tildeles børnene således
både en rettighed og en forpligtelse til at bidrage til de fælles bøger med multimodale reifikationer af
noget, de udpeger som væsentligt i deres institutionelle omgivelser, samt til at skabe mening omkring
deres egne reifikationer, når de genfremfindes på senere tidspunkter gennem overgangen.

Dialektikken mellem agens og accountability betyder des, at børnene allokeres en mulighed for at
bruge reifikationerne til at forstærke deres rettigheder vedrørende noget, der optager dem i overgangen,
men samtidigt betyder ejerskabet også, at det bliver vanskeligt for børnene at skabe mening i relation til
andre børns multimodale reifikationer. Desuden medføler ejerskabet at børnenes multimodale
reifikationer kan komme til at klæbe til dem, når de genfremfindes på tværs af tid og kontekst. I den
forstand kan børnene nærmest blive objekter for nogle reifikationer, som de ikke længere kan stå inde
for. Dette aktualiserer begrebet accountability i endnu en betydning: At stå til regnskab for tidligere
producerede, multimodale reifikationer, på tværs af tid og sted.

Delstudiets andet forskningsspørgsmål, hvorledes børnenes stemmer repræsenteres (reificeres) i
aktiviteterne, samt hvordan børnenes meningsskabelse udfolder sig som baner over tid og på tværs af
kontekster belyses, på baggrund af ovenstående, gennem empiriske nedslag og analytisk sammenfatning
af børnene Simon og klaras baner af deltagelse og meningsskabelse i aktiviteterne.

Simons deltagelses- og meningsskabelsesbaner indledes med Simons forvirring over, hvad tildelingen af
en tur overhovedet kan bruges til, og hvordan han kan deltage i produktionsprocessen. Dernæst
orienterer han sig imod leg, sjov og latter som meningsskabelsens centrale komponenter i produktions- og genbesøgsaktiviteteres her-og-nu-situerethed. Og til sidst i processen muliggør Simons intentionelle anvendelse af reifikationerne at han forstærker sin stemme vedrørende rollen som deltager i skolens klasserumsaktiviteter.

Klaras deltagelses- og meningsskabelsesbane indledes gennem en afvigelse fra produktionsaktiviteteres turtagningsorganisering og et-barn-en-side-dispositionen. Dette betyder, at Klara indledningsvist har vanskeligt ved at skabe mening i relation til reifikationerne og at hun bliver sat i forlegenhed ved at skulle lytte til sin egen stemme på lydoptagelsen. Ved gentagne gange at insistere på retten til at skabe mening i relation til veninden Marias bogsideside, og ved at blive tilkendt denne ret over tid, og sørligt efter at Maria har flyttet skole, lykkes det Klara at bruge reifikationerne til at udtrykke sit perspektiv på Marias flytning. Dermed betoner Klara sit fortsatte venskab med Maria på trods at denne nye situation.


5.4. Sammenfatning af delstudie IV


Afhandlingens delstudie IV er affattet indenfor det sidste år af ph.d.-projektet. Til forskel fra de tre øvrige delstudier, er delstudie IV udarbejdet i samarbejde med to medforfattere, Thomas Enemark Lundtofte, ph.d.-studerende fra SDU og Helle Marie Skovbjerg, Professor MSO, Designskolen Kolding. Delstudie IV er begrundet i at leg er et gennemgående, empirisk fænomen i mine data, men at
dette ikke behandles eksplicit i de øvrige delstudier. I de observerede aktiviteter begynder børnene af og til at lege, og i disse situationer opstår der modificeringer af, eller afbræk fra, den produktions- eller dialogaktivitet, som er i gang. Børns leg som gennemgående empirisk fund bringes således i spil sammen med data fra medforfatter Thomas Enemark Lundtoftes studie, som specifikt angår børns leg med tablets. Fællesnævne for de to medforfatteres studiers data er et gennemgående fokus på 4-7-årige børns tabletbrug, samt anvendelsen af videoobservation som dataindsamlingsmetode (Derry et al., 2010; Lundtofte & Johansen, 2019). De to studiers data adskiller sig ved at mine observationer stammer fra institutionelle miljøer og omhandler digital medproduktion, mens medforfatterens data stammer fra børns hjemmemiljøer og omhandler børns leg med primært Danmarks Radios Ramasjang-app på tablets. Studierne er teoretisk rodfastet i analytisk kompatible, praksisbaserede perspektiver (Nicolini, 2012), nemlig sociokulturel idétradition og praksistheori.

Inddragelsen af begge studiers data giver et rigt og nuanceret datamateriale som udgangspunkt for delstudiets formål: At formulere teoretiske begreber til analyse af børns leg med tablets, og mere generelt af børns digitale legepraksisser. Indledningsvist defineres det, at de analytiske kategorier, som delstudiet sigter mod at formulere, dels skal være sensitive overfor agenters og objekters relationelt genererede positioner i forskellige legesituationer, og dels skal være tilstrækkeligt specifikke til at kunne anvendes i konkret analyse. Med udgangspunkt i det objektposition, som tablet’en har i forskellige legesituationer, bidrager delstudie IV med et analytisk spektrum fra absorbent til utensilent sociomateriel legepraksis, dvs. et spektrum mellem legepraksisser, hvor tablet’en overvejende er hhv. i en forgrundsposition for barnets opmærksomhed eller hvor tablet’en er i en baggrundsposition og indgår som brugsgenstand på linje med andre elementer i legen. Dette spektrum anvendes i delstudiet til analyse af empiriske data.

De sociomaterielle praksisser, som delstudiet undersøger, konceptualiseres således som relationer mellem multifunktionelle objekter og flerstemte (”multi-mooded”) agenter. Tablets forstås således, i forlængelse af delstudie II, som objekter med en lang række anvendelsesmuligheder der aktualiseres forskelligt i forskellige situationer, ligesom børn som agenter i leg kan engagere sig i forskellige stemningspraksisser, alt afhængigt af situationen.

Det fremhæves, at denne flerstrønede potentialitet ikke er ensbetydende med en retningsløshed i sociomaterielle praksisser. Aktiviteter får retning i kraft af formål eller mening, ”[t]here is no such thing as an object-less activity” (Nicolini, 2012, p. 111). Disse formål og meningstilskrivelser kan meget vel være uudtalte og kropsliggjorte, ligesom forskellige og modsatrettede formål kan være til stede på samme tid og aktualiseres dynamisk over tid.

Leg defineres i forlængelse heraf som kendtegnet ved ikke at have et mål udenfor sig selv, men derimod at have legestemninger som iboende formål (Karoff, 2013). Legestemninger er således at forstå som uudtalte meningsgivere, som aktualiseres gennem legen, og som vedligeholdes eller ændres i kraft af de foranderlige relationer mellem aktører, objekter, kommunikation, omgivelser, rutiner og stemninger. Endvidere anvendes Skovbjergs (2013) typologi over kvalitativt forskelligartede og parvist forbundne leges praksisser og legestemninger, og denne typologi inddrages i analysen af datauddrag.

Ifølge denne typologi kan leg begrebsliggøres i fire overordnede kategorier, rangerende på et spektrum fra hovedsageligt fordybede og regel-repetitive stemningspraksisser til hovedsageligt euforiske og regeloverskridende stemningspraksisser. Imellem disse ydepoler er to mellemvarianter, herunder performative leges relationelt intense stemningspraksis. Det fremhæves, at legen som stemningspraksis forstås som dynamisk fluktuerende mellem typologiens fire kategorier, ikke som statiske manifestationer af disse.

To datauddrag i form af vignetter fra mit og medforfatterens studier indgår. Vignet 1 viser hvordan drengen Sebastian påbegynder endless running-spillet Subway Surfers og er optaget af det et stykke tid, hvorefter han går videre til Fruit Ninja og dernæst forlader tablet’en. Vignet 2 viser Sara og Sofia i færd med at lave en fælles, multimodal bog i overgangsmodulet på deres nye skole. De to børn skiftes til at tage og indsætte fotos af hinanden, og da Sara overtager tablet’en for at fotografere, begynder Sofia pludselig at løbe i cirkler langs kanten af et tæppe, mens hun laver ansigter og v-tegn til Sara som forsøger at fange hende med kameraet.

De to vignetter analyseres som aktualiseringer af to yderpoler af et spektrum mellem absorbent og utensilent sociomateriel praksis, hver med deres aktualiserede legestemning. Hvor Sebastian midlertidigt
indgår i en absorbent sociomateriel praksis, med tablet’en i en forgrundsposition og med en legestemning af fordybelse i regel-repetitiv leg, så indgår Sofia i en overvejende utensilent sociomateriel praksis, med tablet’en som rekvisit i en baggrundsposition, og med en legestemning af performativitet og relationel intensitet rettet mod Sara som fotograf. I analysen nuanceres dette analytiske spektrum, ligesom det understreges at sociomaterielle legepraksisser fluktuerer over tid, samt at legen ikke er hermetisk lukket overfor de andre praksisser der finder sted omkring den. Agenter, objekter og andre elementer, som ikke er en del af legen, kan holdes intentionelt ude eller kan influere direkte på legens udfoldelse. I relation til legen som stemningsmæssig modificering af bogproduktionsaktiviteterne i mit studie, så fremhæves det at hvor Sofia inviterer til performativ leg med tablet’en som brugsgenstand (utensilie) i en baggrundsposition, så insisterer Sara på at fuldføre produktionsprocessen. Dette implicerer to modsatte rettede formålsorienteringer i situationen, men der opstår en form for uekspliciteret kompromis, idet både produktionspraksis og legepraksis kan udfolde sig i situationen på samme tid.

Delstudiet konkluderer at det analytiske spektrum mellem absorbente og utensilente sociomaterielle legepraksisser åbner op for en forståelse af nogle overlap mellem tablet’ens objektposition og de legestemninger, som børnene engagerer sig i, samt at det kan bidrage med et analytisk blik for hvordan sociomaterielle legepraksisser forandrer sig over tid, hvilket kalder på metoder som netop tilgodeser analyser af leg over længere tidsrum.

6. KONKLUSION OG PERSPEKTIVERING

Denne konklusion og perspektivering går på tværs af afhandlingens fire delstudier med henblik på at sammenfatte og perspektivere de samlede fund og bidrag. I de enkelte delstudier, såvel som i denne sammenfattende redegørelse, har fokus været på en række specifikke, teknologimediatorede aktiviteter. Disse aktiviteter var dels udmøntningen af en forskerinitieret, design-baseret samarbejdssproces, og dels udfoldede de sig, på baggrund af gensidig appropriering mellem deltagerne, som lokalt situerede og medierede aktiviteter i løbet af overgangen fra dagtilbud til skole.

Delstudie I anskueliggør afhandlingens teoretisk informerede og praksisrettede formodning om at sammenhængsskabende overgangspædagogik ikke nødvendigvis er ensbetydende med udligning af forskelle mellem institutionelle miljøer, men at der derimod kan være et potentiale forbundet med aktiviteter omkring børns multimodale (med)produktion i en dialogisk orienteret overgangspædagogik. Formodningen er endvidere, at sådanne aktiviteter vil kunne facilitere bornenes overgang gennem situationer af fælles meningskabelse blandt børn og professionelle, samt gennem synliggørelse af
børnenes deltagelsesbaner i løbet af overgangen. Eftersom denne formodning ikke er empirisk underbygget, iværksættes et design-baseret studie. Delstudie II bidrager således med de første svar på den indledende formodning, nemlig ved at vise hvordan aktiviteterne på mangfoldige måder kan give anledning til børns meningsskabelse omkring deres institutionelle omgivelser, men at det samtidig er forbundet med vanskeligheder at lade multimodalt indhold bevæge sig på tværs af kontekster og dermed at re-kontekstualisere bornenes meningsskabelse gennem overgangen. Delstudie III bevæger sig derefter videre fra de indledende formodningers præskriptive niveau, og til et mere deskriptivt, empirisk niveau. Dette sker ved at gå i dybden med analysen af interaktion og dialog i et specifikt udvalg af afhandlingens aktiviteter, nemlig et samlet aktivitsforløb hvor otte børn og to pædagoger løbende producerer og genbesøger to multimodale bøger på tværs af overgangens kontekster. Dermed undersøges aktualiseret praksis i de fælles aktiviteter (interaktiviteter), som blev realiseret som følge af afhandlingens samarbejdsproces. Der er således ikke tale om et præskriptivt fokus på best practice, forstået som den realiserede perfektionering af en designet idé. Derimod er der fokus på mulig praksis, således som denne aktualiseredes gennem deltagernes appropriering af design-eksperimentet som én strukturerende ressource blandt mange i aktiviteternes medierede handlinger. Gennem det deskriptive fokus bliver det således tydeligt, hvordan deltagerne på forskellig vis bidrager til at etablere, deltage i og opretholde de teknologimedierede aktiviteter, og hvordan dette sker gennem en dynamisk dialektik mellem turtagnings-accountability og meningsskabelses agens. Desuden bliver det her synligt, hvordan bornenes deltagelse i aktiviteterne over tid etablerer baner af deltagelse og meningsskabelse.

Dermed bliver kontinuitet og sammenhæng ifølge delstudie III et spørgsmål om biografisk betingede baner over tid og på tværs af kontekster. Delstudie IV udvider afhandlingens fokus ved at undersøge noget af det, som empirisk fandt sted i aktiviteterne, men som ikke var del af design-eksperimenterernes oprindelige formålsformulering, nemlig den leg med tablets som af og til opstod i kraft af bornenes stemningsbaserede indfald i situationerne. Leg som empirisk fænomen i afhandlingens aktiviteter synliggjorde nødvendigheden af at undersøge dette, også selvom det ikke lå indenfor afhandlingens oprindelige fokus.

6.1. Besvarelse af afhandlingens forskningsspørgsmål

Afhandlingens første forskningsspørgsmål lød:

_Hvordan kan et sociokulturelt informeret og design-baseret studie indgå i et praksissamarbejde omkring overgangsaktiviteter i børns overgang fra dagtilbud til skole?

_I forhold til dette forskningsspørgsmål har afhandlingen detaljeret redegjort for processen omkring et sociokulturelt informeret og designbaseret studie, samt betonet hvordan det sociokulturelle perspektiv tenderer imod at analyseenheden forskydes fra design-eksperiment til medieret og situeret handling.

_Denne forskydning implicerer dels at design-eksperimentet ikke forstås som en gennemgribende omstrukturering af hele det institutionelle miljø, men at design-eksperimentet derimod blot er én strukturerende ressource blandt mange andre. Nærmere bestemt er design-eksperimentet en ressource som muliggør _noget_, som _ikke var der i forvejen_. Imidlertid er et sociokulturelt informeret og design-baseret studie også betinget af viljen til - og muligheden for _ gensidig appropriering_ blandt deltagerne. Med dette menes en proces, hvor de deltagende børn og professionelle gør design-eksperimentet til deres eget, og hvor forskeren samtidig stræber imod at approprierre noget af _det, som faktisk var der i forvejen_ ved at lade dette transformere den design-baserede proces. I dette tilfælde eksemplificeres den gensidige appropriering ved at processen i 2018 indsnævredes til at angå fælles, multimodale bøger. Dette skete på baggrund af gensidige kompromiser mellem pragmatiske hensyn til tidsforbrug, de professionelles pædagogiske intentioner, børnenes engagement og interesse i aktiviteterne, og den forskningsmæssige erkendelse. Og udover bestræbelsen på gensidig appropriering, så er også bevidstheden om risikoen for _stefortrædende dommekraft_ central i samarbejdet mellem praksisprofessionelle og forskere.

Med dette begreb betegnes en situation, hvor forskeren sigter imod at bidrage til praksis, samtidig med at praktikeren sigter mod at bidrage til forskningen, hvilket kan medføre en risiko for at begge dele mislykkes. Samlet set karakteriserer ovenstående mulighedsbetingelserne for at gennemføre et sociokulturelt informeret og design-baseret studie, således at undersøgelsen kommer til at angå _aktualiserede, mulige overgangsaktiviteter i overgangspraksis_ fremfor at forløbe som en forfinelse af et design hen imod _best practice._

Afhandlingens andet forskningsspørgsmål lød:

_Hvilke situerede og teknologimediatorede aktiviteter kan studiets design-eksperimenter generere i børns overgang fra dagtilbud til skole?

_I forhold til dette forskningsspørgsmål, så har afhandlingen redegjort for en række situerede og redskabsmedierte aktiviteter som genereredes i løbet af to forskellige, men forbundne, overgangsforløb. I 2017 udfoldede samarbejdet sig som en lang række forskelligartede aktiviteter, som i_
vidt omfang var inspireret af mosaik-tilgangen, og hvor jeg som forsker deltog aktivt og dermed indgik i en form for eksperimenterende fællesskaber med børnene og de professionelle. Delstudierne viser, hvordan særligt aktiviteterne omkring digitale fotos og multimodale bøger udfoldede sig. Og som det fremhæves i denne sammenfattende redegørelse, så skyldtes dette at disse aktivitetsformer fandt bedst fodfæste som pædagogiske aktiviteter i de deltagende institutioner, fremfor som enkeltstående projektafprøvninger der var betinget af forskerens aktive deltagelse. Aktiviteter omkring eksempelvis digitale postkort (fotos med lydoptagelser) samt omkring store, analoge kort med udprintede fotos, tegninger og QR-koder, som linkede til multimodalt indhold, forbrydelse af uhåndterbare eller irrelevante for både deltagende børn og professionelle. Afhandlingen viser således, hvordan et design-baseret samarbejde kan generere et væld af aktiviteter gennem eksplorative afprøvninger i eksperimenterende fællesskaber, hvor forskeren indledningsvist spiller en rolle som aktiv deltagar, for sidenhen at blive indsnævret til et mindre udvalg af aktiviteter, betinget af ovennævnte, gensidige appropriering. De aktiviteter, som fandt bedst fodfæste i forløbet, er således aktiviteterne omkring fælles, multimodale bøger, hvor otte børn og to professionelle deltog i 2018, i hhv. børnehave, overgangsmodul og børnehaveklasse.

Afhandlings tredje forskningsspørgsmål lød:

_Hvorledes kan disse situerede og teknologimedierede aktiviteter analyseres_
   a. indenfor rammerne af et sociokulturelt teorigrundlag?
   b. som overgangspraksisser, hvor børns perspektiver og deltagelsesbaner bringes i fokus?

I forhold til dette forskningsspørgsmåls første underspørgsmål, så er afhandlings analyseenhed medieret handling i institutionelle miljøer, og denne analyseenhed er i sig selv informeret af et sociokulturelt perspektiv. Desuden analyseres de aktiviteter, som genereredes på baggrund af samarbejdet, gennem begreber som _stilladsering_, _interaktiviteter_, _boundary objects_, _reifikationer_ og _deltagelsesbaner_. Dette sociokulturelle begrebsapparat muliggør, i kraft af dets dynamiske og kontekstsensitive karakter, en analyse af medierede aktiviteter som _skæningspunkter mellem individ og omverden_. Dette leder til erkendelsen af, hvordan de situerede og redskabsmedierede handlinger, som undersøges i afhandlingen, er kendtegnet ved en dialektik mellem turtagning og meningsskabelse, mellem accountability og agens.

I forhold til dette forskningsspørgsmåls andet underspørgsmål, så synliggør afhandlings analyser hvordan sammenhæng og kontinuitet i overgangen kan udfolde sig i form af børnenes baner af deltagelse og meningsskabelse i teknologimedierede aktiviteter på tværs af tid og sted. Og det fremhæves ligeledes, hvordan det er forbundet med vanskeligheder at lade multimodalt indhold gå på tværs af kontekster. Dels fordi børnene risikerer at bliver objekter for deres egne, multimodale
reifikationer ved at skulle stå til regnskab for dem, når de genfremfindes senere og/eller i en ny kontekst. Og dels fordi re-kontekstualiseringen af multimodale reifikationer er forbundet med vanskeligheder, fordi meningsindholdet ikke er en stabil substans, der bebor det multimodale produkt, men derimod er betinget af aktiv og situeret meningsskabelse.

I relation det andet undersøgelsesmåls begreb om børns perspektiver, så præsenterer afhandlingens sammenfattende redegørelse, på baggrund af delstudie III, begrebet børns perspektiveringer. Dette begreb synliggør en forståelse af børns perspektiver som en medieret handlingskategori, fremfor som en bevidsthedsintern substans. Dermed muliggøres empiriske observationer fra et sociokulturelt perspektiv, med henblik på netop at følge børns perspektiveringer som situationelle orienteringer og ytringer i medieret handling over tid. Dette sker vel at mærke uden at hævde at have adgang til børns tanker og oplevelser som sådan. Dermed kan børns perspektiveringer forskningsmæssigt begribes som empirisk observerbare, dialektisk konstituerede fænomener.

Som en opsamlende konklusion på forskningsspørgsmålene, så har afhandlingen samlet set vist hvordan et sociokulturelt informeret og design-baseret studie, med design-eksperimentet som én strukturerende ressource blandt flere andre, kan muliggøre udviklingen og undersøgelsen af noget, som ikke var der i forvejen, men vel at mærke uden processuelt eller analytisk at negligerere det, som faktisk var der i forvejen.

6.2. Fremadrettede forskningsperspektiver

Jeg vil afslutningsvist udpege tre fremtidige forskningsperspektiver, som jeg mener at afhandlingens resultater kan pege frem imod:
Et første, fremtidigt forskningsperspektiv kunne være et videre studie af teknologimedierede produktionsaktiviteter i dagtilbud og/eller indskoling. Dette studie kunne fokusere på spændingsfeltet mellem den sekventialitet/turtagning, som er produktionsmæssigt nødvendig i håndteringen af hard- og software, og den amorfe/fluktuerende meningsskabelse, som samtidig er kendetegnende for børnenes deltagelse i disse processer. Dette spændingsfelt kunne meget vel være et generaliserbart fund som mere overordnet kan kaste lys over teknologimedierede produktionsaktiviteter indenfor denne målgruppe. Teoretisk kunne dialektikken mellem det krystallinske/algoritmiske og det amorfe/uopdelte belyses som to forskellige former for medieret handling, der finder sted på samme tid i børns produktionsaktiviteter med digitale teknologier. Dette studie kunne tage afsæt i Wertsch’s (2007) begreber om implicit og eksplicit mediering, ligesom der kunne bygges på den forskel mellem amorf tænkning og sekventielt sprog, som Vygotsky fremhæver i ”Thinking and Speech” (Vygotsky et al.,

Et andet, fremtidigt forskningsperspektiv kunne være en undersøgelse af overgangen fra dagtilbud til skole med fokus på de kontekstualiseringer (van Oers 1998), som i løbet af børns overgang fra dagtilbud til skole finder sted i form af interaktion og kommunikation mellem professionelle, børn og forældre. Dermed kunne overgangens kontekster konceptualiseres ud fra et aktivitetsperspektiv, altså fra et perspektiv hvor kontekster er noget, der aktivitetsmæssigt etableres og vedligeholdes gennem kommunikative og handlingsmæssige kontekstualiseringer. Dette kunne have afsæt i sociokulturel teori og knytte an til performativt orienterede, nymaterialistiske positioner (Barad, 2007).

Et tredje, fremtidigt forskningsperspektiv kunne være et studie af samarbejdsprocesser i praksisbaseret forskning indenfor det pædagogiske område. Her kunne det være relevant at undersøge, hvorledes samarbejdets formål løbende rammesættes og transformeres, dels gennem eksplicit kommunikation og dels gennem interaktion og dialog i de praksisbaserede forskningsaktiviteter. Dette kunne være funderet i sociokulturel teori og knytte an til et praksistheoretisk perspektiv (Schatzki et al., 2001).
BIBLIOGRAFI TIL DEN SAMMENFATTENDE REDEGØRELSE


Design, Experience and Practice of Networked Learning (pp. 29-49). Cham: Springer International Publishing


Marsh, J. (2017). The Internet of toys. A posthuman and multimodal analysis of connected play. *Teachers College Record, 119*(12), -.


Rambøll, & Implement. (2014). "IT og digitale medier er kommet for at blive" - Kortlægning af digitale redskaber på dagtibudsområdet. Retrieved from https://www.digst.dk/.../Dagtibud/Kortlægning_dagtibud_endelig_9-4-14_TILGAe...


On message structure : A framework for the study of language and communication.
London: John Wiley.

Rommetveit, R. (2003). On the role of "a psychology of the second person" in studies of meaning, language, and mind. 
Mind, Culture, and Activity, 10(3), 205-218.

Language, 50(4), 696-735.

Learning, Culture and Social Interaction (20), 58-67.


Social Studies of Science, 19(3), 387-420.

Samspil og læring i daginstitutioner. Børnehavebørns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter. (Ph.d.-thesis), DPU, University of Aarhus, Aarhus.


Säljö, R. (2009). Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research. 
Educational Psychologist, 44(3), 202-208.


DEL II: AFHANDLINGENS DELSTUDIER